



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação



PEDAGOGIA
XXI

PEDAGOGIA XXI

Boas Práticas de Inovação e de Formação
na Educação Superior



REPÚBLICA
PORTUGUESA



Financiado pela
União Europeia
NextGenerationEU

Daniela Gonçalves, Inês Ribeiros, Joana Cruz, Joana Torres, Luísa Orvalho, Mariana Sousa

FICHA TÉCNICA

PEDAGOGIA XXI:
BOAS PRÁTICAS DE INOVAÇÃO E DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDITORA

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ORGANIZAÇÃO

Daniela Gonçalves (ESE de Paula Frassinetti, CIDTFF)

Inês Ribeiros (ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo / ISCE Douro)

Joana Cruz (Universidade Lusíada; CIPD)

Joana Torres (IEES – ESEF, Fafe; ICT, Porto)

Luísa Orvalho (ISTEC Porto; CEDU, UCP, FEP e CITECA, ISTEC Porto)

Mariana Sousa (Universidade Lusíada; CIPD)

ISBN – 978-989-35284-4-0

© 2025



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

PEDAGOGIA XXI

Boas Práticas de Inovação e de Formação
na Educação Superior



REPÚBLICA
PORTUGUESA



Financiado pela
União Europeia
NextGenerationEU

Daniela Gonçalves, Inês Ribeiros, Joana Cruz, Joana Torres, Luísa Orvalho, Mariana Sousa

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA	6
INCLUSÃO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: EVIDÊNCIA, REFLEXÃO E CAMINHOS DE AÇÃO.....	8
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INOVADORA NO ENSINO SUPERIOR - UTILIZAÇÃO DO NOTEBOOKLM.....	12
GAMIFICAÇÃO EM CURSOS DA SAÚDE: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA EM FISIOTERAPIA	15
PEER FEEDBACK, PENSAMENTO CRÍTICO E IA GENERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM E-PORTEFÓLIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA	19
RESEARCHER4LIFE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA DE INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	23
ENSINO BASEADO NA COMUNIDADE E OS ODS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR	29
CienTE - A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
PRÁTICAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA O PROJETO CLINICALMODELLING	36
NARRATIVA DA FORMADORA - BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO “PLATAFORMA OPEN LMS: AMBIENTAÇÃO E APLICAÇÃO DE RECURSOS”	39
INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: SOU DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR. E AGORA?	42
PEDAGOGIA POSITIVA	44
REALIDADE AUMENTADA: UMA NOVA DIMENSÃO PARA O ENSINO SUPERIOR	47
A GAMIFICAÇÃO: EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	50
MODELO PEER FEEDBACK NO ENSINO SUPERIOR: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA RUMO ÀS COMPETÊNCIAS METACOGNITIVAS.....	54
EDUCAR PARA A DECISÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MANTLE OF THE EXPERT E COMMISSION MODEL	57
PENSAMENTO CRÍTICO SEM FRONTEIRAS: O CONTRIBUTO DO COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E HUMANA DOS ESTUDANTES	60
SIMULAÇÃO CLÍNICA: FORMAÇÃO DE FORMADORES	64
ENTRE O DEVER E O ESCREVER: A DILEMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INOVADORA NA FORMAÇÃO DA REFLEXIVIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIAL.....	67
PHOTOVOICE	71

NOTA DE ABERTURA

Daniela Gonçalves, Inês Ribeiros, Joana Cruz,
Joana Torres, Luísa Orvalho, Mariana Sousa

A Educação Superior vive um momento de transformação profunda, impulsionado pela necessidade de responder a desafios sociais, tecnológicos e pedagógicos cada vez mais complexos. Tendo em conta este espaço-tempo contemporâneos, o presente *e-book* reúne um conjunto de reflexões, experiências e **boas práticas de inovação pedagógica e de formação docente, no âmbito do Pedagogia XXI**. Esta publicação estrutura-se em torno de três dimensões fundamentais:

- 1.Práticas de inovação pedagógica - incluem diversas narrativas, experiências e relatos pessoais em torno dos caminhos, práticas e projetos de inovação que estão em desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior (IES), evidenciando a forma como são concebidos, testados e avaliados;
- 2.Formação pedagógica - resultante da capacitação docente promovida pelo Centro de Excelência para a Inovação Pedagogia XXI, de natureza multi e interdisciplinar que tem vindo a promover a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens;
- 3.Reconfiguração de práticas educativas - através da integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Tendo por base um olhar retrospectivo, o Plano de Formação do Pedagogia XXI para o ano letivo 2024-2025 foi desenhado para potenciar a articulação entre metodologias inovadoras e práticas pedagógicas centradas nos/as estudantes. Este plano pretendeu responder às necessidades formativas mais prementes nas IES do consórcio. Fundou-se em três eixos estruturantes:

- A. Metodologias Ativas de Aprendizagem incluindo abordagens para a inclusão e para o pensamento crítico e criativo;
- B. Tecnologias no Processo de Ensino e de Aprendizagem;
- C. Docência e Inovação no Contexto Digital.

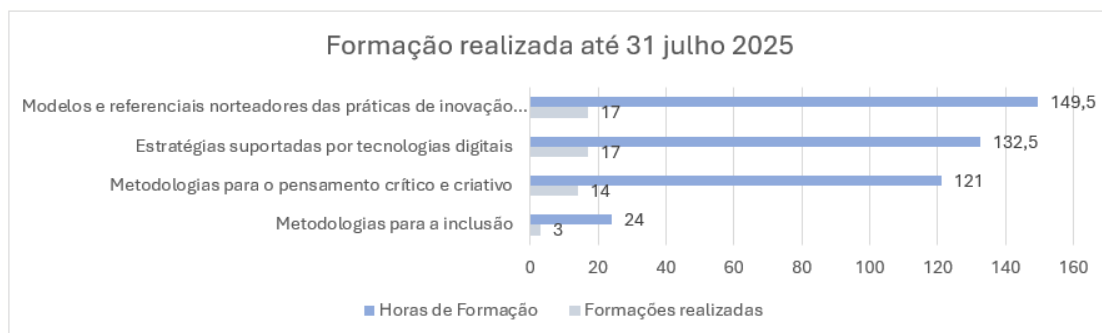
A execução do plano de formação decorreu, maioritariamente, a distância e resultou na realização de 51 cursos certificados até julho de 2025, totalizando 427 horas de formação, como evidencia a Tabela.1

Tabela 1- formação realizada pelo Centro de Excelência Pedagogia XXI

Foram realizadas 145 horas de formação docente no âmbito das *Metodologias Ativas de Aprendizagem*, 149,5 horas na área de *Docência e Inovação no Contexto Digital* e 132,5 horas formativas relacionadas com as *Tecnologias no Processo de Ensino* e de Aprendizagem. No período em análise, foram atribuídos 660 certificados de participação e conclusão a docentes das 25 IES do consórcio. A satisfação dos/as participantes foi elevada, refletindo médias superiores a 4,5 numa escala de 5 pontos nas várias dimensões avaliadas (i.e., qualidade pedagógica, metodologia, desempenho do/a formador/a, materiais e impacto na prática pedagógica).

Os contributos compilados neste *e-book* resultam do trabalho desenvolvido no decurso do ano letivo 2024-2025. Espelham, também, o processo de (co)construção de metodologias ativas. Com efeito, ao deslocarem o foco do ensino para a aprendizagem, promovem a autonomia intelectual, a capacidade crítica e a colaboração nos/as estudantes, elementos indispensáveis à formação de cidadãos/cidadãs e profissionais preparados/as para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea. Por seu turno, a incorporação de tecnologias digitais

Tabela 1- formação realizada pelo Centro de Excelência Pedagogia XXI



amplia as possibilidades de interação, flexibilização e personalização dos processos formativos, contribuindo para a estruturação de ambientes educativos mais dinâmicos, inclusivos e, deste modo, personalizados.

Neste contexto, a transformação das práticas educativas na Educação Superior implica uma autêntica revisão crítica de modelos tradicionais, orientada pela investigação, inovação, a par do compromisso com a qualidade académica.

Este conjunto de textos pretende, assim, constituir-se como um espaço e um tempo de reflexão e partilha, incentivando a construção de práticas pedagógicas inovadoras, sustentáveis e significativas, alicerçadas na formação ao longo da vida e ajustadas aos desafios hodiernos, do século XXI.

Desejamos, deste modo, inspirar docentes, investigadores/as e decisores/as educacionais a refletirem sobre itinerários possíveis para uma Educação Superior mais participativa, personalizada, conectada e orientada para um presente-futuro.

Esperamos que estas páginas sejam um convite à experienciação, partilha e construção coletiva de múltiplos saberes e olhares que façam da inovação pedagógica uma prática sustentável, sentida e, sobretudo, **TRANSFORMADORA**.

Isabel Rabiais, Escola Superior de Saúde Atlântica
Ana Paula Duarte, Atlântica, Instituto Universitário
Helena Maria José, Escola Superior de Saúde Atlântica
Manuel Freitas, Atlântica, Instituto Universitário
Ricardo Sousa Mestre, Escola Superior de Saúde
Atlântica



INCLUSÃO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: EVIDÊNCIA, REFLEXÃO E CAMINHOS DE AÇÃO

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

A internacionalização do Ensino Superior intensificou-se nas últimas décadas, diversificando o corpo discente e trazendo para as instituições estudantes oriundos de múltiplas zonas geográficas e tradições académicas distintas, incluindo os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e países europeus latinos. Esta mobilidade constitui uma oportunidade estratégica para enriquecer o ambiente académico, fomentar inovação pedagógica e reforçar a relevância social das universidades. Contudo, coloca exigências acrescidas à governação, às práticas pedagógicas e aos serviços de apoio, sob pena de reproduzir desigualdades e assimetrias no sucesso académico. A literatura recente evidencia que a internacionalização só potencia qualidade e colaboração interinstitucional quando acompanhada por políticas inclusivas que garantam acesso, participação e resultados equitativos (Brito, Neves & Gomes, 2025). Este artigo analisa a inclusão de estudantes internacionais no Ensino Superior Português, com especial foco nos PALOP, articulando tendências globais, desafios multidimensionais, evidência sobre políticas inclusivas e recomendações operacionais.

DESENVOLVIMENTO

O crescimento da mobilidade académica é hoje um fenómeno estrutural. Em vários países da OCDE, os estudantes internacionais já ultrapassam 10% do corpo discente, tornando-se atores centrais na vida académica (OECD, 2024a). No plano conceptual, a inclusão implica mais do que acesso formal: requer pertença académica e social, resultados de aprendizagem comparáveis e apoios diferenciados (Fili-

ppou et al., 2025; Oswal et al., 2025). Portugal tem registado ganhos importantes no Ensino Superior e integra cada vez mais fluxos de mobilidade internacional. Em 2021/2022, os PALOP representavam cerca de 28,7% dos estudantes estrangeiros, com maior peso relativo da Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola (Matias, 2024). Apesar da língua portuguesa como idioma comum, persistem diferenças significativas no domínio da linguagem académica, na adaptação sociocultural e no acesso a apoios institucionais. Estudos qualitativos mostram que estudantes africanos de língua portuguesa valorizam a partilha linguística, mas enfrentam barreiras na interação com pares, na navegação burocrática e na perceção de acolhimento institucional, exigindo políticas proativas de apoio e integração (Ambrósio et al., 2017; Pinto, 2021).

A inclusão efetiva é condicionada por fatores interligados de natureza linguística, pedagógica, cultural, administrativa, económica e psicossocial. As assimetrias na proficiência académica exigem apoio sistemático à escrita científica; a transição académica e o sentimento de pertença são afetados pela ausência de redes de mentoria e atividades de integração continuadas; procedimentos complexos de vistos e equivalências, propinas diferenciadas e acesso desigual a apoios sociais criam barreiras cumulativas. O currículo e a avaliação beneficiam de metodologias ativas, feedback dialogado e tarefas autênticas culturalmente responsivas (Filippou et al., 2025). Paralelamente, a mobilidade internacional implica processos de luto cultural, stress de aculturação e microagressões, tornando essenciais serviços psicológicos culturalmente competentes. Por fim, a literatura alerta para riscos de “mercantilização” quando a internacionalização não vem acompanhada de investimento em serviços e políticas de equidade, sublinhando a necessidade de uma abordagem ética e responsável (Brito et al., 2025).

RESULTADOS

A análise da evidência disponível permite identificar um conjunto de eixos eficazes para promover a inclusão plena e sustentável de estudantes internacionais. Em primeiro lugar, a governação baseada em dados e orientada para a equidade revela-se determinante: instituições que definem metas explícitas de inclusão, monitorizam dados desagregados de acesso, progressão e diploma-

ção e reportam publicamente os resultados tendem a reduzir desigualdades e a melhorar a retenção (OECD, 2024a). Em segundo lugar, o apoio linguístico e académico estruturado – através de módulos creditados de linguagem académica, oficinas de escrita e tutoria entre pares – correlaciona-se com melhor desempenho e retenção, sobretudo nos primeiros semestres (Filippou et al., 2025). Em terceiro lugar, a promoção de um currículo inclusivo e de uma pedagogia culturalmente responsiva favorece a participação e o sentimento de pertença, sem perda de rigor académico, diversificando materiais, integrando perspetivas não hegemónicas e desenhando tarefas autênticas e feedback dialogado (Filippou et al., 2025).

Outro eixo reside nos serviços de bem-estar e integração social: programas de acolhimento alargado para além da “semana de integração”, mentoria “buddy” nacional-internacional, núcleos associativos interculturais e serviços de saúde mental com competência cultural demonstram efeitos positivos na integração académica e social (Pinto, 2021). A simplificação administrativa é igualmente crucial: serviços “one-stop shop” digitais e presenciais, protocolos com entidades governamentais e previsibilidade financeira aumentam a satisfação estudantil e reduzem desistências (OECD, 2024b). No caso específico dos PALOP, estas medidas adquirem particular relevância. O desenvolvimento de competências académicas – como a literacia em investigação, a escrita científica e a compreensão crítica de textos – é essencial para superar as diferenças de linguagem académica (Ambrósio et al., 2017; Pinto, 2021). A criação de mecanismos de apoio financeiro dirigidos especificamente a estudantes dos PALOP, a simplificação de procedimentos burocráticos e dispositivos de pertença – redes de ex-alunos, mentoria entre pares e núcleos associativos dedicados à integração intercultural – funcionam como mediadores culturais e modelos de sucesso académico (Filippou et al., 2025).

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

A inclusão de estudantes internacionais no Ensino Superior português é simultaneamente um imperativo ético e uma oportunidade estratégica. A simples presença destes estudantes não garante inclusão: é necessário investimento institucional, políticas consistentes e culturas organizacionais orientadas para a equidade. Torna-se essencial

transitar de uma internacionalização instrumental, focada na captação de propinas, para uma internacionalização inclusiva, que valorize a diversidade epistemológica e descolonize os currícula (Sousa Santos, 2018; Race, 2022).

A inclusão é também um processo relacional e emocional. O sucesso acadêmico dos estudantes internacionais depende, em larga medida, da construção de relações significativas com colegas e docentes (Ambrósio et al., 2017; Pinto, 2021). Microagressões, estereótipos ou invisibilização minam o sentimento de pertença, enquanto práticas pedagógicas dialógicas, feedback construtivo e formação intercultural emergem como fatores críticos para promover autoeficácia e integração (Filippou et al., 2025; McVickar, 2023; Taff & Clifton, 2022).

A equidade e a sustentabilidade estrutural exigem políticas públicas e institucionais que assegurem financiamento equitativo, protocolos para alojamento acessível, simplificação de vistos e apoio multidisciplinar, através de uma abordagem intersectorial envolvendo Ensino Superior, migrações, habitação e saúde (Mu et al., 2025). É igualmente necessário investir em sistemas de informação e “feedback loops” institucionais para recolher e analisar indicadores desagregados de acesso, progressão e diplomação, condição essencial para uma governação baseada em evidência (Marginson, 2019). Em última análise, a inclusão de estudantes internacionais não é apenas uma questão por resolver, mas um motor de transformação para o Ensino Superior. Ao colocar a equidade no centro da internacionalização, as instituições não só promovem justiça social, como reforçam a qualidade, a inovação e a legitimidade pública do Ensino Superior. O verdadeiro teste de uma universidade inclusiva reside não no número de estudantes internacionais admitidos, mas na sua capacidade de os fazer florescer académica, social e pessoalmente, contribuindo para uma cidadania global crítica e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrósio, S., Araújo, H., & Cruz, J. (2017). A case of students from the African Portuguese-speaking countries in Portuguese higher education. *Journal of International Students*, 7(3), 580–603.
- Brito, E., Neves, M. P., Gomes, N., & Lopes, N. (2025). Inclusion and internationalization: Perception of higher education students. *Interchange*, 1–25.
- Dias-Broens, A. S., Ward, M. R. M., Uink, B. N., Palmer, S., & Bennett, D. (2024). The definition and measurement of sense of belonging in higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 126, 102348. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102348>
- Filippou, K., Acquah, E. O., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1), e70034.
- Marginson, S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287–301.
- Mashiyyi, N. F., Meda, L., & Swart, A. (2020). Lecturer conceptions of and approaches to decolonisation of curricula in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 34(2), 146–163. <https://doi.org/10.20853/34-2-3667>
- Matias, A. R. M. (2024). ‘So do you hear me? And “how” do you hear me?’ Perceptions of lecturers on students from Portuguese-speaking African countries in Portuguese higher education. *Language and Intercultural Communication*, 24(4), 314–329. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2378555>
- McVickar, A. (2023). Impacts of microaggressions and neo-racism on sense of belonging among international students. *Journal of International Students*, 13(4), 77–94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1403109.pdf>
- Mu, G. M., Phan, L. H., & Gribble, C. (2025). A ‘community turn’ to engaging international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03057925.2025.2469080>
- OECD (2024a). Education at a glance 2024: OECD indicators. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad-36-en.html
- OECD (2024b). International student mobility: Trends and data. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/publications/>

- what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility_2a423a76-en.html
- Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>
- Pinto, S. (2021). “Everything is so different...”: African students’ voices on the challenges of doing a PhD at a Portuguese university. *Journal of International Students*, 11(4), 895–913. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i4.2702>
- Race, R. (2022). Decolonising curriculum in education: Continuing debates, developments and dilemmas. *Language, Race and Education*. <https://journals.uclpress.co.uk/lre/article/pubid/LRE-20-12/>
- Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Taff, S. D., & Clifton, M. (2022). Inclusion and belonging in higher education: A scoping study of contexts, barriers, and facilitators. *Higher Education Studies*, 12(3), 43-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1361268.pdf>

Igor Soares Pinto, ESSNorteCVP
Paulo Azevedo, ESSNorteCVP
Mário Branco, ESSNorteCVP
Maribel Carvalhais, ESSNorteCVP
Liliana Mota, ESSNorteCVP



A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INOVADORA NO ENSINO SUPERIOR – UTILIZAÇÃO DO NOTEBOOKLM

SHARING OF BEST PRACTICES

A consolidação da Inteligência Artificial (IA) como tecnologia transversal tem transformado de forma significativa o cenário do ensino superior, promovendo mudanças estruturais nos modelos pedagógicos, na organização curricular e na gestão académica. A emergência dos sistemas de IA generativa, evidenciou um forte potencial transformador, promovendo uma adoção rápida e generalizada por docentes e discentes (Rajki et al., 2025; Sousa & Cardoso, 2025).

Neste novo ecossistema educacional, a Inteligência Artificial configura-se como um catalisador de práticas pedagógicas inovadoras, ao permitir a personalização da aprendizagem, o fornecimento automatizado de feedback formativo, a tutoria virtual adaptativa e o apoio à produção de conteúdos educativos (Sousa & Cardoso, 2025). A integração destes sistemas no ensino superior amplifica as possibilidades metodológicas e reposiciona o docente como mediador cognitivo num ambiente digitalizado e centrado no estudante (Rajki et al., 2025).

Contudo, a incorporação da IA no ensino superior levanta desafios significativos. Aspectos éticos, tais como a proteção de dados pessoais, o risco de vieses algorítmicos, a equidade no acesso às tecnologias, bem como a preservação da autoria intelectual e da integridade académica, configuram-se como questões centrais (Liu et al., 2023; Ríos Hernández et al., 2024). Nesse sentido, a UNESCO (2019) ressalta a importância de estabelecer po-

líticas educacionais sólidas que assegurem o uso responsável e ético dessas tecnologias, promovendo os princípios de justiça, transparência e responsabilidade.

O NotebookLM (Language Model) é uma ferramenta experimental desenvolvida pelo Google, e baseia-se em inteligência artificial generativa. Esta ferramenta atua como um assistente inteligente que analisa, organiza e gera conteúdos a partir de documentos inseridos pelo próprio utilizador, permitindo uma abordagem mais personalizada e interativa da aprendizagem.

No ensino superior, o NotebookLM pode ser particularmente útil em atividades como análise de textos científicos, elaboração de projetos interdisciplinares, estudo de casos e preparação para avaliações. Além disso, pode auxiliar na produção de trabalhos académicos ao organizar ideias, sintetizar conteúdos e propor perguntas investigativas com base nas leituras do estudante (Selfridge & Chen, 2021).

O NotebookLM representa uma inovação significativa no cenário educacional contemporâneo. A sua aplicação no ensino superior tem o potencial de ampliar a autonomia do estudante, facilitar o acesso ao conhecimento e transformar práticas pedagógicas, desde que seu uso seja integrado com responsabilidade, intencionalidade didática e ética.

Esta estratégia foi aplicada em duas unidades curriculares do Mestrado em Enfermagem Médico-Cirúrgica na área de Enfermagem à Pessoa em situação crónica, com o intuito de desenvolver competências de análise crítica com recurso à integração de ferramentas de inteligência artificial (IA), nomeadamente, o NotebookLM.

Os objetivos específicos definidos foram: Promover o uso ético e reflexivo de tecnologias emergentes em contextos académicos; Facilitar a análise e síntese de literatura científica com recurso a ferramentas de IA; Estimular a aprendizagem ativa, colaborativa e sustentada em evidência.

A efetivação dessa estratégia é realizada organizando os estudantes em pequenos grupos (3 a 4 elementos), onde cada grupo escolhe um tema relevante dentro da temática da aula (ex.: impacto das doenças crónicas na pessoa - selecionar uma patologia). Estes utilizam bases de dados como PubMed, CINAHL ou outras pertinentes, os estudantes fazem uma revisão narrativa e selecionam

entre 5 a 7 artigos científicos atuais (últimos 5 anos), incluindo revisões sistemáticas ou estudos primários (RCTs). Os artigos são carregados na plataforma NotebookLM e fazem sistematização dos resultados relevantes de acordo com o objetivo e temática da aula. Os grupos definem, com base na literatura analisada, categorias ou critérios relevantes à temática abordada (ex.: impactos físicos, psicológicos, sociais, éticos ou económicos; benefícios de metodologias de acompanhamento da pessoa em situação crónica). Com base na evidência, os estudantes: estruturam planos de avaliação, intervenção ou tomada de decisão e relacionam os resultados com a prática profissional. Os resultados da análise são organizados de forma lógica e apresentados em formato de pitch de 3 a 5 min.

A estratégia pedagógica com recurso ao NotebookLM foi submetida à apreciação dos estudantes envolvidos, com o objetivo de aferir perceções quanto à sua utilidade, aplicabilidade futura e impacto na prática académica e profissional. Os dados foram recolhidos por meio de um questionário online, composto por 12 questões, na plataforma Microsoft Forms, aplicado após a utilização da ferramenta em atividades de análise crítica de literatura científica.

A maioria dos participantes (n=11) manifestou uma perceção positiva quanto ao impacto do NotebookLM no seu processo de aprendizagem: 7 estudantes (66,6%) afirmaram “concordar totalmente” que a ferramenta foi uma mais-valia, enquanto 4 estudantes (36,4%) referiram “concordar”. Esta valorização reflete uma tendência para a integração de soluções de IA que promovem a personalização da aprendizagem (Sousa & Cardoso, 2025; Vélez-Rivera et al., 2024).

Quanto à possibilidade de utilização de ferramentas semelhantes noutras unidades curriculares, 8 estudantes (72,7%) concordaram totalmente e 3 (27,5%) concordaram. Este dado revela uma aceitação transversal da aplicação pedagógica da IA no ensino superior e reforça a ideia de que os estudantes reconhecem o valor de metodologias inovadoras para o desenvolvimento de competências, nomeadamente de análise crítica e apoio à tomada de decisão baseada em evidência (Selfridge & Chen, 2021).

No que se refere à recomendação da ferramenta a outros colegas, a maioria dos estudantes concorda

totalmente (10 estudantes, 90,0%) “concordaram totalmente”, demonstrando um elevado grau de satisfação e confiança na eficácia da solução tecnológica.

Finalmente, no que diz respeito à continuidade do uso do NotebookLM na atividade acadêmica ou profissional, 6 estudantes (54,5%) relataram utilizá-lo “muito frequentemente”, 4 (36,4%) “frequentemente” e 1 (9,1%) “ocasionalmente”. Este padrão de utilização indica que a ferramenta não só foi bem acolhida, como também se integrou de forma orgânica nas rotinas de trabalho dos estudantes. Estes resultados sugerem que o NotebookLM promove um envolvimento ativo dos estudantes, potencia a aprendizagem autónoma, e reforça o pensamento crítico ao facilitar a organização e sistematização de dados científicos. A integração da ferramenta revelou-se, portanto, uma estratégia pedagógica eficaz e inovadora, com impacto direto na motivação, desempenho acadêmico e aplicabilidade na prática clínica, elementos valorizados num ensino superior centrado na evidência e na transformação digital.

ligencia artificial y la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Liu, B. L., et al. (2023). Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior. UNESCO.
- Rajki, Z., Dringó-Horváth, I., & Nagy, J. T. (2025). Artificial intelligence in higher education: Students’ artificial intelligence use and its influencing factors. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(2). <https://doi.org/10.53761/jOrebh67>
- Ríos Hernández, I. N., Mateus, J. C., Rivera-Rogel, D., & Ávila Meléndez, L. R. (2024). Percepciones de estudiantes latinoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación superior. *Austral Comunicación*, 13(1), e01302. <https://doi.org/10.26422/aucom.2024.1301.rio>
- Selfridge, O., & Chen, X. (2021). AI in higher education: A case for intelligent tutoring systems. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(3), 321–340. <https://doi.org/10.1177/0047239520946422>
- Sousa, A. E., & Cardoso, P. (2025). Use of generative AI by higher education students. *Electronics*, 14(1258). <https://doi.org/10.3390/electronics14071258>
- UNESCO (2019). Consenso de Beijing sobre la inte-

Andrea Ribeiro, ISAVE
João Sousa, ISAVE



GAMIFICAÇÃO EM CURSOS DA SAÚDE: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA EM FISIOTERAPIA

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

Ensinar saúde no século XXI exige mais do que transmitir conteúdos técnicos: exige criar experiências de aprendizagem que promovam motivação, raciocínio crítico, retenção de conhecimento e capacidade de adaptação a contextos clínicos em rápida transformação. A aula expositiva tradicional, embora ainda presente, tem sido progressivamente substituída ou complementada por metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo educativo.

A literatura demonstra de forma clara que estas metodologias não são apenas mais atrativas, mas também mais eficazes. A meta-análise de Freeman et al. (2014), envolvendo mais de 225 estudos em áreas *STEM*, demonstrou que a aprendizagem ativa aumenta o desempenho nos exames e reduz significativamente as taxas de reprovação. Da mesma forma, Theobald et al. (2020) mostraram que estratégias ativas reduzem desigualdades de desempenho entre estudantes de grupos sub-representados, funcionando como um mecanismo de equidade.

No ensino da fisioterapia, estas evidências assumem relevância particular, já que o objetivo central é garantir não apenas a aquisição de conhecimento teórico, mas a sua aplicação prática em contextos laboratoriais e clínicos. É neste quadro que a gamificação tem vindo a ganhar espaço, ao permitir que elementos típicos dos jogos — como desafios, feedback imediato, progressão por níveis e competição saudável — sejam incorporados em situações educativas autênticas.

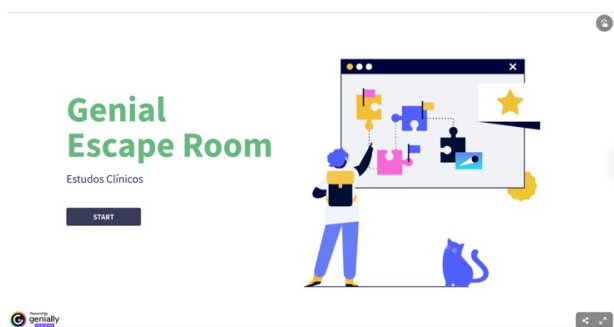


Figura 1- Exemplo de atividade gamificada em sala de aula Desenvolvimento

Na nossa prática docente em fisioterapia, temos procurado desenhar experiências de gamificação que aliam rigor acadêmico e envolvimento lúdico, adaptadas aos conteúdos de diferentes áreas clínicas.

Uma das atividades mais estruturadas é o *Escape Room Educativo*, em que os estudantes são confrontados com um caso clínico e precisam de ultrapassar uma série de “obstáculos” para chegar à alta hospitalar do doente. Cada obstáculo corresponde a uma decisão clínica ou problema a resolver: interpretar um resultado de gasometria arterial, escolher a técnica de desobstrução brônquica adequada, identificar contraindicações para determinado exercício ou propor parâmetros de treino aeróbico. A urgência inerente ao jogo gera motivação adicional, mas sobretudo permite consolidar raciocínios clínicos em equipa, estimulando a comunicação e a tomada de decisão partilhada.

Outra experiência recorrente é a Roda de Diagnóstico Respiratório, estruturada em formato de tabuleiro. Cada equipa lança o dado e avança para uma casa que contém uma questão ou vinheta clínica. O objetivo não é apenas acertar na resposta, mas justificar a decisão tomada com base em guidelines internacionais. Esta dinâmica transforma a aula num espaço de debate estruturado, onde o erro é encarado como oportunidade de aprendizagem. A Caça ao Tesouro da Função Respiratória acrescenta uma dimensão de movimento e tecnologia. QR codes são distribuídos pela sala e escondem perguntas que os estudantes têm de resolver para encontrar o próximo código. Cada pergunta exige aplicar conceitos teóricos a situações clínicas reais, promovendo não só a memorização, mas também

a transferência de conhecimento. Esta atividade, aparentemente simples, cria entusiasmo coletivo e aumenta a participação até dos estudantes mais reservados.

Mais recentemente, integramos os chatbots de simulação clínica. Estas ferramentas de inteligência artificial apresentam doentes virtuais com patologias respiratórias ou cardíacas, permitindo que os estudantes conduzam anamnese, proponham hipóteses diagnósticas e testem intervenções. A interação é gamificada: cada pergunta ou decisão conduz a respostas diferenciadas, que aproximam a experiência da realidade clínica. Os chatbots oferecem ainda feedback imediato, permitindo identificar lacunas no raciocínio e reforçar conhecimentos em tempo real. A grande vantagem é a possibilidade de treino repetido, personalizado e sem riscos para o paciente, algo particularmente valioso nas fases iniciais de aprendizagem.

A adoção de *chatbots* também se articula com tendências internacionais de simulação digital e educação médica aumentada. Estudos recentes (Thompson et al., 2025; Chan et al., 2019) sublinham que estas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de competências comunicacionais e diagnósticas, sendo especialmente úteis quando o acesso a utentes reais é limitado.



Figura 2 – Representação de tabuleiro

RESULTADOS

Os efeitos da gamificação e da simulação com chatbots foram notórios em vários níveis. Em termos de envolvimento, as aulas gamificadas geraram taxas de participação muito superiores às observadas em blocos exclusivamente expositivos. Os estudantes relataram sentir-se mais motivados, mais confiantes para responder a questões clínicas e mais aptos a aplicar conceitos em situações de estágio.

Nas avaliações práticas, observou-se melhoria no desempenho, especialmente em competências relacionadas com raciocínio clínico e seleção de técnicas. Os questionários aplicados no final das atividades mostraram que mais de 80% dos estudantes consideraram a gamificação útil para consolidar conhecimentos, e 75% destacaram os chatbots como ferramentas que os ajudaram a preparar-se para entrevistas clínicas reais.

Estes resultados estão em consonância com a literatura. Revisões sistemáticas mostram que a gamificação melhora desempenho académico, motivação e autorregulação da aprendizagem (Subhash & Cudney, 2018; Hamari et al., 2016). No ensino da saúde, há evidência de que estas atividades aumentam a autoconfiança e a capacidade de aplicar competências em cenários clínicos (Gallegos et al., 2017). Em paralelo, estudos sobre chatbots educativos demonstram que estes aumentam a imersão dos estudantes, favorecem a prática de comunicação e reduzem a ansiedade associada ao contacto inicial com doentes (Chan et al., 2019; Thompson et al., 2025).

AValiação/REFLEXÃO

O uso de gamificação e de *chatbots* na educação em saúde traz benefícios claros, mas também desafios. Entre os benefícios, destacam-se a motivação acrescida, a consolidação de raciocínios clínicos e a possibilidade de treino repetido em ambientes seguros. Estas ferramentas também promovem competências transversais, como trabalho em equipa, comunicação e gestão de tempo. Contudo, a sua implementação exige planeamento cuidadoso. É essencial alinhar cada atividade com objetivos de aprendizagem claros, selecionar critérios de avaliação adequados e gerir o tempo de aula de forma equilibrada. Outro desafio é a necessidade de formação docente para desenhar experiências gamificadas de qualidade e para inte-

grar tecnologias digitais, como chatbots, de forma eficaz.

Na nossa experiência, a reflexão final aponta para a necessidade de uma integração equilibrada: a gamificação deve complementar, e não substituir, outras metodologias ativas. A sua força está em transformar conteúdos exigentes em experiências significativas, criando memórias de aprendizagem mais duradouras. No futuro, vemos potencial para expandir estas experiências a contextos interprofissionais, onde estudantes de fisioterapia, enfermagem, nutrição e psicologia possam trabalhar juntos em cenários gamificados, simulando a realidade da prática clínica colaborativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chan, K. S., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review. *JMIR Medical Education*, 5(1), e13930. <https://doi.org/10.2196/13930>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gallegos, C., Tesar, A. J., Connor, K., & Martz, K. (2017). The use of a game-based learning platform to engage nursing students: A descriptive, qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 27, 101–106. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.019>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2016). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement

gaps for underrepresented students in undergraduate STEM. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>

Thompson, K., Bathe, S., Grafton, K., Jones, N., Spark, D., Trewern, L., van Hille, T., & Johnson, M. I. (2025). Development, implementation, and evaluation of a “virtual patient” with chronic low back pain: An education resource for physiotherapy students. *Healthcare*, 13(7), 750. <https://doi.org/10.3390/healthcare13070750>

Luísa Orvalho, CEDU, UCP, FEP e CITECA, ISTECH Porto



PEER FEEDBACK, PENSAMENTO CRÍTICO E IA GENERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM E-PORTEFÓLIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

A inovação pedagógica no Ensino Superior implica a utilização de designs e estratégias de ensino mais eficazes capazes de promover nos alunos uma aprendizagem profunda, uma maior autonomia pessoal na construção do conhecimento e envolvimento e participação ativa. O feedback entre pares tem-se revelado uma estratégia eficaz para atingir tais objetivos, facilitando a aprendizagem (Zeng, X., & Ravindran, L., 2025). O feedback entre pares (peer feedback) é essencial para o processo de aprendizagem, promovendo o espírito crítico e o conhecimento mútuo (Topping, 2009). Segundo Askew e Lodge (2000), o feedback é “todo o diálogo que facilita a aprendizagem”, enfatizando o seu caráter dialógico e interativo”. O feedback, nesta perspetiva construtivista, desempenha um papel transformador (Ion et al., 2016). Para os autores Nicol e MacFarlane-Dick (2006), o feedback possui uma dimensão formativa. Cheng e Warren (1999) defendem o feedback entre pares como uma ferramenta de avaliação formativa e reflexiva. A

prática do feedback entre pares tem ganho relevo, com a transição da centralidade do professor para a centralidade do aluno (Ferris & Hedgcock, 2005; Lee, 2008).

Este estudo exploratório analisou o tipo de feedback fornecido pelos alunos em contextos de aula invertida e escrita científica colaborativa, bem como o papel do e-portefólio reflexivo de evidências como ferramenta de avaliação formativa e sumativa (Orvalho, 2012, 2024).

DESENVOLVIMENTO

Seguindo uma abordagem qualitativa e metodologia de estudo de caso, a experiência decorreu no 1.º ano da Licenciatura em Engenharia Multimédia (LEM), nas unidades curriculares de Arquitetura e Funcionamento de Computadores (AFC) (1.º semestre) e História da Ciência e das Técnicas (HCT) (2.º semestre), no ano letivo 2024-2025. A turma esteve sob coordenação da docente envolvida na implementação de abordagens de ensino, do Centro de Excelência para Inovação Pedagógica - Pedagogia XXI e na Rede Portuguesa de Pensamento Crítico.

Foram utilizadas metodologias ativas: feedback entre pares, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa, e-portefólio reflexivo e chatbots de IA Generativa.

A avaliação da evolução do pensamento crítico combinou métodos quantitativos e qualitativos: questionários, grelha FRISCO (Ennis, 1996), relatórios de avaliação de desempenho e relatórios reflexivos e inquéritos de satisfação adaptado de Xiao e Lucking (2008), com duas dimensões principais: “Satisfação com o processo de avaliação” e “Satisfação com o feedback por pares”, cada uma composta por 16 itens.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

IES: ISTECC Porto

Curso: Licenciatura em Engenharia Multimédia (LEM)

Ano: 1.º

Semestres: 1.º e 2.º

UC's: AFC (1.º semestre) e HCT (2.º semestre)

Número de estudantes da amostra: 22 em cada semestre (total: 44 estudantes)

No 1.º semestre, os estudantes usaram a grelha

FRISCO para dar feedback entre pares em tarefas de aula invertida (Monteiro, A., Orvalho, L., Amorim, C., Manuel, C. & Tavares, D., 2024). No 2.º semestre, compararam o feedback dos colegas com o gerado por chatbots de IA Generativa (IAG) em tarefas colaborativas de escrita científica.

O feedback docente foi dado através do chat do e-portefólio reflexivo. A avaliação sumativa considerou os produtos finais, usando rubricas co-desenvolvidas com os alunos. Um júri residente, com o melhor aluno da turma, contribuiu para a homogeneidade avaliativa.

RESULTADOS

Os alunos demonstraram elevada satisfação com o peer feedback e melhoria nas capacidades críticas. No 1.º semestre, o feedback focou-se no desempenho da tarefa em aula invertida; no 2.º semestre, em aspetos estruturais, formais e argumentativos da escrita científica, com o apoio da IAG no processo de escrita e revisão de artigos científicos em ambiente colaborativo.

Os estudantes reconheceram que o feedback recebido (pares e professora) os ajudou a desenvolver melhor as tarefas, fomentando pensamento crítico e criativo, responsabilidade e reflexão, curiosidade científica, capacidade de análise e resolução de problemas tendo contribuído para “conciliar o conhecimento técnico com o pensamento ético e histórico. Vou levar este olhar mais crítico e consciente para os meus futuros projetos (in relatório reflexivo de HCT do aluno X, 2025)”. “Avaliar o trabalho de outros permitiu-me olhar com mais atenção para o meu, perceber erros comuns, aprender novas formas de pensar e reforçar o espírito crítico” (in relatório reflexivo de HCT do aluno X, 2025).

A complementaridade entre feedback humano e IA generativa demonstrou ter potencial pedagógico.

Avaliação / Reflexão

A estratégia de revisão por pares revelou-se eficaz na ativação da aprendizagem e autorregulação (Harris & Brown, 2013).

Os estudantes exploraram o uso responsável, crítico e ético da IA. O feedback gerado pelas ferramentas da IAG, foi mais descritivo, incluindo informações detalhadas sobre clareza, coerência lógica, relevância, originalidade e potencial de

ação, enquanto os colegas forneceram feedback mais analítico e relacional sobre pontos fortes e fracos e sugestões de melhoria, quanto à coerência entre tema e conclusão sustentada, qualidade das fontes e uso crítico e ético da IA.

Para Banihashem et al. (2024, p. 9) “o uso conjunto dessas duas fontes de feedback cria uma relação sinérgica que pode resultar em melhores resultados de feedback”.

Para futuros estudos recomenda-se o aprofundamento da formação contínua para docentes e discentes, e a avaliação do impacto de modelos estruturados de peer feedback na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento crítico, considerando os princípios de Nicol e Macfarlane-Dick (2006).

LIMITAÇÕES

A amostra reduzida (22 alunos por semestre; total 44). Estudo exploratório. Necessidade de aumentar em futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Askew S, Lodge C (2000) Gifts, ping-pong and loops – Linking feedback and learning. In: Askew S (ed) *Feedback for Learning*, pp 1-18. Routledge Falmer.
- Banihashem et al. (2024). Feedback sources in essay writing: peergenerated or AI-generated feedback? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(23), 1-15 DOI:10.1186/s41239-024-00455-4
- Cheng W, Warren M (1999) Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project. *Assess Eval High Educ* 24(3), 301-314
- Ennis R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- Ion et al. (Georgeta Ion*, Aleix Barrera-Corominas and Marina Tomàs-Folch) (2016). Written peer-feedback to enhance students' current and future learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 13-15. DOI 10.1186/s41239-016-0017-y
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164.
- Monteiro, A., Orvalho, L., Amorim, C., Manuel, C. & Tavares, D. (2024). O papel do feedback entre pares para o desenvolvimento das capacidades e disposições de pensamento crítico, 38-39. Livro de Resumos 10 CNaPPES.24. https://cnappes.org/files/2024/07/Livro_Resumos_cnappes24.pdf
- Nicol, D., MacFarlane-Dick D (2006) Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31(2), 199-218
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2013). Re-thinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Orvalho, L. (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. <http://hdl.handle.net/10400.14/14045>
- Orvalho, L. (12 de março, 2024). Estratégias de Promoção do Pensamento Crítico. A utilização do e-portefólio reflexivo de evidências de aprendizagem como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação – um contributo para o Pensamento Crítico. Comunicação apresentada na Reunião da Rede. [vídeo]. https://educast.fccn.pt/vod/clips/n5ejryezc/link_box_h?locale=pt (código de acesso Crithink-net2023).
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Zeng, X., & Ravindran, L. (2025). Design, implementation, and evaluation of peer feedback to develop students' critical thinking: A systematic review from 2010 to 2023. *Thinking Skills and Creativity*, 55, 101691. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101691>

Xiao, Yun, Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a WIKI environment. *The Internet and Higher Education* 11(3-4), 186-193. DOI: 10.1016/j.ihe-duc.2008.06.005

Joana Oliveira

Sofia Marques Ramalho

Susana Pedras

Joana Cruz

Instituto de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade Lusíada – Porto,
Centro de Investigação em Psicologia para o
Desenvolvimento (CIPD)



RESEARCHER4LIFE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA DE INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

Face a um mundo em constante mudança, onde a imprevisibilidade se realça e os problemas de hoje facilmente se tornam obsoletos e ultrapassados, a preparação dos estudantes do ensino superior para a transição para o mercado de trabalho deve proporcionar experiências potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal, académico e científico. Criar oportunidades de desenvolver o pensamento crítico, de leitura adequada dos fenómenos, de resolução de problemas, requer oportunidades de integração em projetos multidisciplinares, onde a incorporação de conhecimentos teóricos e metodológicos proporcionem soluções inovadoras para os problemas a dar resposta de forma aplicada no campo científico (Almeida et al., 2022). De facto, as competências valorizadas no mercado de trabalho não são as meramente académicas e específicas da área científica de conhecimento, mas também as competências sociais e emocionais, criatividade, resolução de problemas complexos e domínio das ferramentas da inteligência artificial (OECD, 2025).

Com o Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, as práticas pedagógicas tiveram de ser reconfiguradas. Deste modo, as práticas pedagógicas passivas, baseadas na exposição e aquisição de conhecimentos deram lugar a práticas pedagógicas ativas, centradas no estudante e no desenvolvimento de competências. Em contextos de aprendizagem ativa e com a introdução das tecnologias, pretende-se a promoção de competências específicas da área de conheci-

mento, mas também competências transversais. Estas transformações são referidas como uma mudança de paradigma de ensino no Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março. Neste novo paradigma, as experiências de aprendizagem, através de uma progressiva apropriação do método científico, visam estimular a curiosidade e a criatividade, o desenvolvimento pessoal, e a aquisição de um discurso baseado em evidências, com capacidade de aplicação reflexiva do conhecimento e de produção de novo conhecimento de forma crítica (EUA, 2021). O envolvimento em experiências ativas de aprendizagem assenta no pressuposto de que o estudante aprende, de forma significativa e profunda, quando realiza atividades em cenários de aprendizagem planeados e concebidos de forma intencional no que diz respeito aos objetivos, conhecimentos e capacidades a desenvolver. Estas aprendizagens ativas constituem-se como oportunidades de desenvolvimento da autonomia, possibilitando que o estudante tome iniciativa e decisões, competências transversais fundamentais para a futura transição para o mercado de trabalho (Almeida et al., 2022). Estamos perante novos paradigmas na educação com um foco na construção colaborativa do conhecimento, na autonomia do estudante e no papel facilitador do docente (Nóvoa & Amante, 2015) que exigem um processo de redefinição do ensino superior. No contexto da inovação pedagógica, as práticas de ensino e de aprendizagem são centradas no estudante e o docente é um facilitador da aprendizagem. Deste modo, o estudante é o protagonista do processo de construção do seu conhecimento de forma colaborativa, comprometida e reflexiva.

Em todos os níveis do ensino superior, as experiências de contacto com a investigação em contextos inovadores de aprendizagem são incentivadas no sentido do desenvolvimento de um espírito crítico que favoreça propostas de resolução dos desafios sociais emergentes (Comissão Europeia, 2018, 2022).

As experiências de iniciação à investigação, implementadas desde o 1º ciclo de estudos, promovem o envolvimento dos estudantes na comunidade científica e constituem-se formas de promoção do desenvolvimento e da autonomia. A possibilidade de os estudantes se envolverem em projetos de investigação é um dos exemplos de desenho de práticas centradas no estudante que se constitui

como um espaço interdisciplinar de aprendizagem, onde os estudantes participam em projetos de I&D, são promovidas competências transversais, é valorizada a aprendizagem e trabalho colaborativo baseada na investigação e na resolução de problemas (Almeida et al., 2022).

Neste contexto, as instituições de ensino superior devem criar estruturas e serviços de apoio centrados no estudante, nomeadamente aqueles dedicados ao apoio à sua aprendizagem e sucesso educativo, por um lado para a prevenção e superação das dificuldades (e.g. integração e métodos de estudo), por outro lado, para a promoção do desenvolvimento de maior autonomia e desenvolvimento integral (soft skills) (Almeida et al., 2022). O Programa de iniciação à investigação ResearchERS4Life do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD) da Universidade Lusíada insere-se neste segundo grupo, constituindo-se como uma estrutura não curricular e voluntária.

DESENVOLVIMENTO

O Programa de Iniciação Científica para Estudantes da Licenciatura em Psicologia, e dos Mestrados em Psicologia Clínica/Psicologia da Educação do CIPD ResearchERS4Life foi apresentado no âmbito da 1ª Mostra de Projetos de Investigação do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD) no dia 7 de Março de 2024.

Este programa pretende criar uma plataforma sustentável de iniciação e integração, a longo prazo, de estudantes do ensino superior, na área da Psicologia, em atividades científicas. Cada estudante é alocado a um projeto de investigação a decorrer no CIPD e é orientado por um investigador sénior, responsável pela sua integração e respetivo percurso científico. O programa é constituído por três níveis progressivos de proficiência científica que refletem diferentes perfis de competências de investigação: no nível 1 incluem-se todos os estudantes em fase de iniciação científica, ou seja, sem competências de investigação significativas; no nível 2 são integrados todos os estudantes com competências de investigação relevantes e que frequentem os 1.º ou 2.º anos dos mestrados em Psicologia Clínica e Psicologia da Educação, demonstrando autonomia na realização de tarefas de índole científica; por último, no nível 3 são envolvidos todos os estudantes com grau de mestre

em Psicologia Clínica ou Psicologia da Educação há menos de 2 anos e que pretendam continuar envolvidos em atividades científicas, com o objetivo de desenvolver competências de publicação e de conciliar/integrar atividades científicas no seu percurso profissional a longo prazo. Assim, pretende-se reconhecer experiências de investigação e estimular a articulação entre formação e investigação em Psicologia ao longo do percurso formativo e profissional.

Podem candidatar-se estudantes inscritos na licenciatura em Psicologia e nos mestrados em Psicologia Clínica e Psicologia da Educação da Universidade Lusíada que desejem integrar um dos projetos de investigação a decorrer no CIPD. Os estudantes interessados inscrevem-se no website do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (<https://cipd.ulusiada.pt>), selecionam o laboratório e projetos de investigação onde teriam interesse integrar bem como o tipo de competências de investigação que pretendem desenvolver, nomeadamente: recolha de dados, introduzir dados em bases de dados, análise de dados, escrita de documentos científicos em português/inglês, organização de eventos científicos ou outras.

RESULTADOS

No ano letivo de 2024-2025, participaram no ResearchERS4Life 50 estudantes da licenciatura em Psicologia integrando 15 projetos de I&D do CIPD. Uma análise mais detalhada pode ser observada na tabela 1.

Tabela 1

Número de estudantes envolvidos no ResearchERS4Life por projeto de investigação no ano letivo 2024-2025

Projeto de Investigação do CIPD	Número de estudantes
Comportamento alimentar e Bem-Estar Psicológico em Idosos Portugueses: Um Estudo Exploratório	2
PAL-Promover a leitura	7
MAPSOL-Mapeando a solidão	7
Promoção da saúde na doença crónica gerir a doença para se viver com saúde	5

Competências socioemocionais e funcionamento executivo em crianças e adolescentes envolvidas/os na prática desportiva 3

Atratividade alimentar na Primeira Infância 1

Processamento sensorial, regulação emocional e funções executivas: a relação com a saúde mental 5

Promoting psychological well-being, health and healthy working environment 3

Bem-estar psicológico e regulação emocional em adolescentes e pais: contributos para o desenvolvimento positivo 1

Sindemia da obesidade: a interseccionalidade entre estilo de vida, comportamento alimentar, fatores transgeracionais e bem-estar 2

Regulação emocional em adultos com perturbação hiperatividade/défice de atenção (PHDA): o contributo da autocompaixão e do autocuidado 6

Perturbação do neurodesenvolvimento: marcadores cognitivos e socioemocionais 5

Intervisão e supervisão profissional: acesso, práticas e perceções do/as psicólogo/as em contexto escolar 1

Comportamento alimentar e bem-estar psicológico em idosos portugueses: um estudo exploratório 1

Processamento sensorial, regulação emocional e funções executivas: a relação com a saúde mental 1

A participação dos estudantes neste programa tornou possível a aquisição de múltiplas competências de investigação, cuja sistematização é apresentada na tabela seguinte.

Tabela 2

Competências de investigação desenvolvidas e Atividades Realizadas no âmbito do ResearchERS4Life durante o ano letivo 2024-2025

Desenvolvimento de Competências de	Atividades
Sessões de formação sobre recolha de dados para investigação no âmbito do programa ResearchERS4Life	<p>Sessões de formação de técnicas de entrevista de recolha de dados para investigação, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista de recolha de dados a idosos em contextos de ERPIs [Estrutura Residencial para Pessoas Idosas], Centros de Dia e Centros Comunitários; - Entrevista de recolha de dados para investigação em contexto clínico: com pessoas com doença crónica; - Entrevista de recolha de dados para investigação em contexto desportivo: com crianças e adolescentes; - Entrevista de recolha de dados para investigação em contexto escolar com crianças em idade pré-escolar; - Entrevista de recolha de dados para investigação em contexto escolar com crianças em idade escolar; - Entrevista de recolha de dados para investigação em contexto escolar: com adolescentes; - Recolha de dados antropométricos ao longo do ciclo vital - Recolha de dados para investigação <i>on-line</i>: desafios e oportunidades?
Recolha de dados	<p>Procura, identificação e contacto de instituição para recolha de dados</p> <p>Apresentação do estudo em instituições</p> <p>Procura e identificação de questionários de avaliação psicológica e respetivos artigos originais e de validação portuguesa</p> <p>Construção de protocolos de avaliação em plataformas digitais como o QuestionPro ou Microsoft Forms</p> <p>Elaboração de guiões qualitativos para entrevistas de participantes</p> <p>Entrevistas qualitativas de participantes</p> <p>Entrevista de participantes em formato face to face</p>
Introdução de dados em bases de dados	<p>Transcrição das entrevistas</p> <p>Construção de base de dados em SPSS</p>
Análise de dados	Análise estatística de dados
Escrita de documentos científicos em português/inglês	<p>Escrita de secções específicas de artigos</p> <p>Elaboração de posters científicos</p> <p>Co-autoria em artigos científicos</p>
Organização de eventos científicos	Colaboração na organização e dinamização de eventos científicos (ex: Comemoração do Dia da Terra)
Outras	<p>Apresentação de posters científicos em congressos (Ex. Congresso de Psicologia da Lusíada)</p> <p>Participação em eventos sociais organizados por entidades de financiamento (ex. Laboratório de Inovação social da Câmara Municipal do Porto)</p> <p>Participação em eventos de devolução de resultados à comunidade</p>

AVALIAÇÃO/ REFLEXÃO

O Programa de iniciação à investigação ResearchERS4Life do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento da Universidade Lusíada constitui-se como um exemplo de boas práticas de inovação pedagógica. Trata-se de uma estrutura institucional não curricular e voluntária de aprendizagem ativa e centrada no estudante, em que o estudante é integrado num projeto de I&D de um laboratório de uma unidade de investigação e desenvolvimento de acordo com os seus interesses e realiza atividades de investigação devidamente orientadas por um docente/ investigador, que assume o papel de mentor ou facilitador da aprendizagem. Os estudantes desenvolvem competências de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, num ambiente de cooperação e orientação contínua, desenvolvendo a autonomia e responsabilizando-se pela sua aprendizagem. O envolvimento e a participação do estudante numa experiência de aplicação e integração real do conhecimento científico aumenta a sua motivação para os conteúdos curriculares que se assumem como relevantes para a atividade profissional futura. Esta construção da identidade de estudante num contexto de exploração de áreas de aplicação da Psicologia permite também a definição da área em que pretende prosseguir estudos. O impacto da participação neste programa é avaliado de forma positiva pelos estudantes, como podem ilustrar os testemunhos que se partilham:

- *“A experiência de poder colaborar e participar numa investigação frequentando apenas o 1º ano foi bastante enriquecedora, além de ser uma ótima forma de obter ferramentas e skills de trabalho, demonstra a aplicabilidade real da Psicologia o que se torna um incentivo para estudar ao longo da licenciatura.”* (Beatriz Teixeira - 1.º ano da licenciatura em Psicologia)

- *“Para mim a experiência como investigador no programa Researchers4Life, foi vivida como uma oportunidade para trabalhar de forma próxima com pessoas altamente profissionais, num projeto cativante e desafiador, que visa sempre através da investigação, melhorar a vida das comunidades e consequentemente de cada uma das individualidades que pertencem à mesma. Para atingir esses objetivos, enquanto investigador júnior, existe uma aproximação*

ao cenário profissional, onde é necessária persistência, gosto, vontade e proatividade para que o nosso trabalho e ajuda realmente acrescente algo de valor ao projeto em que estamos inseridos, competências que qualquer aluno deseja desenvolver na sua etapa académica.” (José Miguel Carneiro - 2.º ano da licenciatura em Psicologia)

- *“Com a participação neste projeto pude ter o privilégio de aprender e crescer, mas acima de tudo, ajudar quem mais precisa. Senti que me proporcionou uma noção de responsabilidade e empatia que são cruciais para o meu futuro, tanto académico como profissional e pessoal. Uma experiência que todos deviam ter, supera todas as expectativas.”* (Mariana Freitas - 2.º ano da licenciatura em Psicologia)

- *“Este incrível projeto, permitiu-me desafiar (num ambiente confortável) e desenvolver skills importantes para o meu futuro, não só como psicólogo, mas como pessoa. Ao poder partilhar esta experiência, com os meus amigos/as e com a professora, tornou toda esta jornada mais proveitosa e divertida!”* (Márcio Silva - 2.º ano da licenciatura em Psicologia)

- *“Ao nosso redor ainda há muita gente, nomeadamente, idosos, que se encontram isolados e sós, e, foi ao ver isto de perto, que encontrei a motivação e a vontade de me tornar alguém que contribui para a diferença e a mudança neste âmbito, pois, um dia quem sabe, posso ser eu a precisar desta ajuda e iniciativa.”* (Beatriz Castro 2.º ano da licenciatura em Psicologia)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Reboila, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). Inovação Pedagógica no Ensino Superior-cenários e caminhos de transformação. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Comissão Europeia (2018). Conference ministerielle européenne pour l'enseignement supérieur. Paris.
- Comissão Europeia (2022). Communication from the Commission to the European Parlia-

ment, the Council, the European Economic and Social Committee and Committee of the Regions; on a European strategy for universities. Strasbourg.

Decreto-Lei nº 74/2006. Diário da República: Série I-A, n.º 60.

European University Association (2021). Universities Without Walls: A Vision For 2030. <https://eua.eu/resources/publications/983:pathways-to-the-future.html>

Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). A la búsqueda de la libertad. La pedagogía universitaria de nuestro tiempo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 21-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6441>

Sónia Alexandra de Lemos Novais, Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa, RISE-Health,

Liliana Mota, Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa, RISE-Health,

Carlos Gomes, Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa,

Fernanda Príncipe, Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa, RISE-Health



ENSINO BASEADO NA COMUNIDADE E OS ODS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

A formação de profissionais de saúde no século XXI transcende a mera aquisição de competências técnico-científicas, exigindo o cultivo de um profundo sentido de responsabilidade social e de uma capacidade de reflexão crítica sobre os complexos problemas sociais contemporâneos (Plessas et al., 2024). Em particular para a enfermagem, o pensamento crítico não é um mero atributo desejável, mas sim uma competência nuclear e indispensável para a segurança do doente e a qualidade dos cuidados. Define-se como um processo cognitivo disciplinado, intencional e autorregulado, que envolve a análise, avaliação e inferência, bem como a explicação das evidências, conceitos e critérios em que se baseia um juízo (Carvalho et al., 2017). Um enfermeiro com pensamento crítico é capaz de navegar a incerteza dos cenários clínicos, tomar decisões ponderadas sob pressão e adaptar-se a situações imprevistas, garantindo uma prática baseada na evidência e eticamente sólida (Pegueroles et al., 2021).

Para além do pensamento crítico, uma prática de enfermagem holística e de excelência requer a integração de múltiplas formas de conhecimento. O referencial de Chinn e Kramer (2018) é fundamental neste domínio, ao identificar diferentes Padrões de Conhecimento: o empírico (a ciência da enfermagem), o ético (a componente moral), o pessoal (o conhecimento de si) e o estético (a arte da enfermagem), aos quais mais tarde se adicio-

nou o emancipatório (a consciência sociopolítica). A evidência sugere que o desenvolvimento destes padrões não é um subproduto automático da formação; requer, isso sim, estratégias pedagógicas intencionais que os mobilizem de forma integrada (Carvalho et al., 2021). O presente artigo relata e analisa uma experiência pedagógica inovadora, desenvolvida na Unidade Curricular de Bioética e Ética em Enfermagem, que utilizou um modelo de Projeto de Resolução de Problemas Comunitários para, de forma deliberada, articular os ODS com os princípios da bioética, da Ética em Enfermagem e da Deontologia Profissional, fomentando não só o pensamento crítico, mas também a integração destes múltiplos padrões de conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A intervenção pedagógica, implementada pela primeira vez em 2018/2019, foi meticulosamente desenhada para promover o pensamento crítico e os padrões de conhecimento em enfermagem através de um percurso estruturado em etapas. Esta arquitetura pedagógica, baseada no conceito de scaffolding (Visser et al., 2020), funciona como um suporte que guia os estudantes no desenvolvimento integrado das várias formas de saber.

As fases iniciais (“Uma comunidade sustentável” e “Problema de partida”) mobilizam primariamente o conhecimento empírico. Os estudantes são desafiados a investigar e analisar um problema comunitário à luz dos ODS, recolhendo dados, identificando iniciativas existentes e avaliando a credibilidade da informação para definir o seu problema, tal como fariam na avaliação de um cenário clínico com base em evidência científica. Simultaneamente, o conhecimento ético é ativado, ao exigir-se a reflexão sobre as implicações do problema em termos de justiça, autonomia e dignidade humana, conforme os princípios da bioética e a deontologia profissional (Beauchamp & Childress, 2019).

A etapa da “Solução” representa o ponto de confluência de múltiplos saberes. A exigência inicial de um póster científico (2018-2022) consolidava a capacidade de argumentação e explicação, alicerçada no conhecimento empírico e ético. A evolução para a criação de uma obra artística (desde 2022/2023) foi uma aposta deliberada na mobilização do conhecimento estético. Este padrão, a “arte da enfermagem”, refere-se à capacidade de perceber o significado de um momento e

de responder de forma criativa e transformadora (Chinn & Kramer, 2018). A arte força os estudantes a uma compreensão empática e holística do problema, comunicando a sua essência de uma forma que transcende a linguagem técnica (Slater et al., 2025).

Finalmente, a etapa de “Apresentação e Autoavaliação” e o impacte subsequente do projeto materializam o conhecimento pessoal e o conhecimento emancipatório. O conhecimento pessoal é cultivado através da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (“o que aprendi com este trabalho?”), promovendo o autoconhecimento e a autorregulação (Tsimane & Downing, 2020). O conhecimento emancipatório, que se foca na consciência crítica das injustiças sociais e na ação para a mudança (Chinn & Kramer, 2018), é visível quando os projetos dos estudantes não se ficam pela análise, mas geram propostas de ação concretas, como os seminários sobre violência de género ou as melhorias para a sustentabilidade do campus académico, visando a transformação social.

RESULTADOS

A análise de conteúdo aos projetos desenvolvidos revela uma clara tendência nos focos de interesse dos estudantes e, mais importante, demonstra o impacte tangível do seu trabalho. Cerca de 50% dos trabalhos dirigem-se para a sustentabilidade ecológica, não só da comunidade local, mas também da própria comunidade académica. Desta análise emergiram oportunidades de melhoria concretas para a sustentabilidade ecológica da escola, que foram posteriormente implementadas através do projeto Eco-Escolas, transformando o campus num verdadeiro laboratório vivo (living lab) de práticas sustentáveis (Evans et al., 2016).

Numa expressão também muito significativa, a temática da igualdade de género e violência de género (ODS 5) emerge em 30% dos trabalhos. A profundidade da análise destes problemas levou à criação, como sugestão de melhoria, de três seminários de elevada pertinência para a comunidade académica e local sobre a prevenção e identificação de sinais de violência doméstica, os perigos da partilha não consentida de imagens online e a mutilação genital feminina. Esta transição do trabalho académico para a ação cívica demonstra a eficácia de programas liderados por estudantes na prevenção da violência (Coker et al., 2021). Os restantes

20% dos trabalhos relacionam-se com iniciativas no âmbito da saúde e educação, salientando a importância de se desenvolver um paradigma de escola salutogénica, que ativamente promove os recursos e as capacidades que geram bem-estar (Mittelmark & Bauer, 2017).

O impacto dos projetos estende-se para além dos muros da academia. Anualmente, é realizada uma exposição dos trabalhos nos espaços comuns da escola, promovendo o diálogo interno. Mais relevante ainda, foi criada uma exposição itinerante que leva as obras artísticas a espaços públicos do concelho, atingindo novos públicos e estimulando a reflexão cívica. Esta iniciativa culminou, no ano letivo 2019/2020, numa conferência que contou com a participação do poder local e de associações empresariais da região para a discussão das temáticas, solidificando a parceria entre a universidade e a comunidade e o seu papel como agente de transformação social (Chittum et al., 2022).

AVALIAÇÃO/REFLEXÃO

A implementação deste projeto demonstrou que a integração dos ODS no ensino da bioética e da ética da Enfermagem, através de metodologias ativas, é uma estratégia de elevado impacto para o desenvolvimento intencional do pensamento crítico e para a mobilização integrada dos padrões de conhecimento em enfermagem (Fields et al., 2021; Taminato et al., 2023). A abordagem permitiu colmatar a lacuna entre a teoria ética, abstrata, e a prática profissional, repleta de “zonas cinzentas” (Tsimane & Downing, 2020). Ao confrontar os estudantes com problemas reais e ao desafiá-los a criar soluções inovadoras, promovemos uma aprendizagem transformadora, que modifica não apenas o conhecimento, mas também as atitudes e os valores.

Reconhecemos os desafios inerentes a esta abordagem, nomeadamente a intensiva gestão de tempo e a necessidade de um acompanhamento docente muito próximo. Contudo, a nossa filosofia pedagógica centra-se no processo de aprendizagem e no estudante, e não na avaliação classificativa de competências complexas. O verdadeiro indicador de sucesso reside na observação do percurso do estudante, na sua autoavaliação e no impacto real que os seus projetos geram. A avaliação é, portanto, encarada como uma ferramenta para a aprendizagem (assessment for learning), e não

apenas da aprendizagem (of learning).

Em suma, a experiência tendo sido extraordinariamente positiva. Formar enfermeiros com pensamento crítico e com um saber holístico implica equipá-los com as ferramentas para questionar o *status quo*, para refletir eticamente sobre a sua prática e para agir como verdadeiros agentes de mudança. Acreditamos firmemente que este modelo pedagógico, que articula Bioética, ODS e Comunidade, representa um contributo sólido para esse desígnio maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). Principles of biomedical ethics (8th ed.). Oxford University Press.
- Carvalho, D. P. S. R. P., Azevedo, I. C., Cruz, G. K. P., Mafra, G. A. C., Rego, A. L. C., Vitor, A. F., Santos, V. E. P., Cogo, A. L. P., & Ferreira Júnior, M. A. (2017). Strategies used for the promotion of critical thinking in nursing undergraduate education: A systematic review. *Nurse education today*, 57, 103-107. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.07.010>
- Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (2018). *Knowledge development in nursing: Theory and process* (10th ed.). Elsevier.
- Chittum, J. R., Enke, K. A. E., & Finley, A. P. (2022). The effects of community-based and civic engagement in higher education. *American Association of Colleges and Universities*.
- Coker, A. L., Fisher, B. S., Bush, H. M., Swan, S. C., Williams, C. M., Clear, E. R., & DeGue, S. (2015). Evaluation of the Green Dot Bystander Intervention to Reduce Interpersonal Violence Among College Students Across Three Campuses. *Violence against women*, 21(12), 1507-1527. <https://doi.org/10.1177/1077801214545284>.
- Evans, J., Karvonen, A., & Raven, R. (2016). The experimental city: New modes and prospects of urban transformation. In J. Evans, A. Karvonen, & R. Raven (Eds.), *The experimental city* (pp. 1-12). Routledge.
- Falcó-Pegueroles, A., Rodríguez-Martín, D., Ramos-Pozón, S., & Zuriguel-Pérez, E. (2021). Critical thinking in nursing clinical practice, education and research: From attitudes to virtue. *Nursing philosophy : an international journal for healthcare professionals*, 22(1), e12332. <https://doi.org/10.1111/nup.12332>.

[tps://doi.org/10.1111/nup.12332](https://doi.org/10.1111/nup.12332).

- Fields, L., Perkiss, S., Dean, B. A., & Moroney, T. (2021). Nursing and the Sustainable Development Goals: A Scoping Review. *Journal of nursing scholarship : an official publication of Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing*, 53(5), 568-577. <https://doi.org/10.1111/jnu.12675>
- Mittelmark, M. B., & Bauer, G. F. (2017). The Meanings of Salutogenesis. In M. B. Mittelmark, M. Eriksson, J. M. Pelikan, S. Sagy, G. F. Bauer, & B. Lindstrom (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 7-14). Springer.
- Plessas, A., Paisi, M., Ahmed, N., Brookes, Z., Burns, L., & Witton, R. (2024). The impact of community engaged healthcare education on undergraduate students' empathy and their views towards social accountability; a mixed methods systematic review. *BMC medical education*, 24(1), 1490. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06367-1>
- Slater, C. E., Wong, L. Y., & Newman, R. (2025). Arts-based approaches in interprofessional education: A scoping review. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 40, 100757. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2025.100757>
- Taminato, M., Fernandes, H., & Barbosa, D. A. (2023). Nursing and the Sustainable Development Goals (SDGs): An Essential Commitment. *Revista brasileira de enfermagem*, 76(6), e760601. <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2023760601>
- Tsimane, T. A., & Downing, C. (2019). Transformative learning in nursing education: A concept analysis. *International journal of nursing sciences*, 7(1), 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.12.006>
- Visser, C. L., Wouters, A., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2020). Scaffolding Clinical Reasoning of Health Care Students: A Qualitative Exploration of Clinicians' Perceptions on an Interprofessional Obstetric Ward. *Journal of medical education and curricular development*, 7, 2382120520907915. <https://doi.org/10.1177/2382120520907915>

Margarida Quinta e Costa, CIPAF-ESE de Paula Frassinetti,
Isilda Monteiro, CIPAF-ESE de Paula Frassinetti;
CITCEM-FLUP,
Vítor Ribeiro, Lab2PT-UM



CienTE - A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

O CienTE, Ciência no Tempo e no Espaço, é uma metodologia de ensino inovadora que permite a abordagem interdisciplinar, assente no pressuposto de que a Ciência resulta de um processo social coletivo e evolutivo de construção do conhecimento, com relações de interdependência com a realidade política, social, económica, cultural e científica de uma determinada época. A abordagem interdisciplinar do conhecimento a partir de uma biografia proporciona uma perspetiva mais humanizada da evolução científica (Quinta e Costa et al., 2023), localizando-a no tempo e no espaço. No CienTE, a biografia é o recurso didático que possibilita aos estudantes o conhecimento das trajetórias individuais de homens e mulheres que interagiram com o meio e contribuíram para o avanço científico. Dessa forma, os estudantes aprofundam o conhecimento científico numa perspetiva holística, compreendendo as mudanças e reformulações e percebendo-o como o resultado de um processo naturalmente condicionado pelas circunstâncias da época e do espaço em que ocorreu (Quinta e Costa et al., 2020).

Até ao final do século XIX valorizava-se o género biográfico centrado nas biografias dos “Grandes Homens”, colocando-os como motor da ação histórica e como exemplo para as gerações seguintes. Já no século XX (até à década 1990) a biografia foi minorizada pela historiografia porque o foco estava no coletivo, na história serial, quantitativa e na longa duração que permitia a identificação de fenómenos sociais sistémicos. No final do século XX a biografia é recuperada, valorizando o particular, o acontecimento, o individual, mas com espaço também para o homem/

mulher comum. O retorno da biografia fez-se com alguma resistência. Mas a potencialidade do estudo biográfico nunca se perdeu. Segundo Verger (1985) “O estudo biográfico permite o esclarecimento recíproco do indivíduo e do seu tempo, a articulação de um destino particular, um conjunto de constrangimentos de toda a ordem – tanto mentais como materiais – impostos pela época e pelo meio”. Atualmente a biografia é um gênero multifacetado, multidisciplinar, implicando na sua construção metodologias diversas. No contexto historiográfico, é uma técnica que permite analisar a atuação dos indivíduos e a relação entre a ação humana e as estruturas sociais. Como recurso didático, a biografia tem vindo a ser utilizada, sobretudo pelos professores da área das Ciências Naturais (que valorizam a História da Ciência), como elemento de motivação, apresentando-a como resposta à “curiosidade humana básica sobre os nossos semelhantes” Leckie, 2006, p. 7). Nestes contextos a biografia surge frequentemente como elemento ilustrativo ou “curiosidade” que atrai a atenção dos estudantes.

O modelo CienTE surgiu de um projeto desenvolvido e aplicado com o objetivo de contribuir para a resolução de uma problemática identificada na Educação Superior, área da Formação de professores, respondendo às seguintes questões: Como integrar numa unidade curricular (UC) da licenciatura de Educação Básica a interdisciplinaridade, nas vertentes teórica e prática? Como fomentar a prática investigativa dos estudantes? Como promover práticas de ensino inovadoras nos estudantes, futuros professores? Para isso, no âmbito do projeto, definimos como objetivos de aprendizagem:

- Aprofundar o conhecimento das Ciências Naturais, História e Geografia;
- Contribuir para a reconstrução das representações dos estudantes sobre o conhecimento interdisciplinar;
- Promover a atitude interdisciplinar nos estudantes;
- Fomentar a prática investigativa dos estudantes.
- Objetivo

Apresentar a metodologia CienTE aplicada na Educação Superior assim como a percepção dos

estudantes sobre as competências desenvolvidas e as potencialidades da referida metodologia.

METODOLOGIA

Neste estudo, desenvolvido numa UC da licenciatura de Educação Básica ao longo de três anos, optamos por promover o conhecimento de cientistas portugueses, que viveram entre o século XIX e XXI (já falecidos), reconhecidos como referência nacional ou internacional numa área científica (Quinta e Costa et al., 2020). Numa primeira fase, com recurso a bibliografia e fontes documentais diversas, cada grupo de estudantes construiu e analisou a biografia de uma personalidade, numa perspetiva interdisciplinar, relacionando-a com a época em que viveu, os espaços onde se moveu e o seu contributo para o avanço científico. A biografia de cada personalidade foi apresentada pelos estudantes em Story Map do arcGIS promovendo competências tecnológicas na utilização das Tecnologias de Informação Geográfica. Numa segunda fase, cada estudante construiu um póster sobre a personalidade biografada como material didático a ser utilizado com crianças dos 6 aos 12 anos e planificou a partir dele uma atividade para ser desenvolvida em sala de aula do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, construindo os seus próprios projetos CienTE. Em três anos letivos consecutivos, no final do semestre, foi aplicado um inquérito por questionário aos estudantes da UC, num total de 163, para conhecer as suas percepções sobre as competências desenvolvidas e as potencialidades desta metodologia.



Figura 1 – CienTE: esquema representativa dos pressupostos na aplicação desta metodologia: Biografia, Currículo, Abordagem interdisciplinar, Investigação, Literacia, Transposição didática.

RESULTADOS

A elaboração/análise das biografias dos cientistas permitiu a contextualização no tempo e no espaço do conhecimento científico. Verificou-se que cerca de 80% dos estudantes consideraram ter desenvolvido capacidade investigativa, sendo que 56% afirmaram que este trabalho os ajudou a compreender melhor como fazer investigação assim como a valorizar as fontes de informação (56% dos estudantes). Esta abordagem metodológica permitiu ainda que compreendessem a diferença entre abordagem multidisciplinar e interdisciplinar (49%) e que reconhecessem a abordagem interdisciplinar como promotora de diferentes perspetivas científicas (60%). Por fim, 71% dos estudantes consideraram que desenvolveram o conceito de atitude interdisciplinar. Como resultado do percurso desenvolvido, 58% dos estudantes afirmaram que este trabalho contribuiu para valorizarem a literacia, não só científica, mas também histórica e geográfica. No domínio das competências tecnológicas, 77% dos estudantes afirmaram terem desenvolvido competências na utilização das Tecnologias de Informação Geográfica. A análise das propostas de projetos CienTE delineados pelos estudantes permitiu verificar que cerca de 70% se apropriaram da metodologia e demonstraram capacidade de a vir a aplicar na sua prática profissional futura, a partir da experiência que lhes foi proporcionada na sua formação.

CONCLUSÕES

O CienTE permite aos estudantes da Educação Superior, no âmbito da formação de professores, uma visão interdisciplinar e humanizada do conhecimento e o desenvolvimento de competências relevantes para a sua futura atividade profissional. Esta metodologia permite trabalhar o currículo, promover a abordagem interdisciplinar do conhecimento, a literacia científica, histórica e geográfica, construir uma imagem historicamente mais realista da descoberta científica e desenvolver as capacidades investigativas. Para a sua aplicação em outros contextos do ensino superior o(s) docente(s) poderão definir outros critérios de seleção das personalidades. A metodologia CienTE pode ser aplicada considerando três abordagens distintas. Na primeira,

os estudantes elaboram biografias de diferentes personalidades, possibilitando cada uma delas o conhecimento das trajetórias individuais de personalidades que interagem com o meio e contribuem para o avanço científico. Numa segunda abordagem, parte-se de uma ou mais biografias, para trabalhar um conteúdo específico. Na terceira abordagem, o docente elabora e apresenta a(s) biografia(s), trabalhando com os estudantes o conteúdo e a noção do conhecimento contextualizado nas diferentes épocas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Leckie, S. A. (2006), Why Biographies Matter in the Classroom. *OAH Magazine of History*, 20(1), 7.
- Quinta e Costa, M.; Monteiro, I.; Ribeiro, V. (2023). Inovar na Formação de Professores – a metodologia CienTE. CNaPPES 2022 8º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (pp. 37-42). Escola Superior de *Enfermagem de Coimbra*.
- Quinta e Costa, M., Monteiro, I. & Ribeiro, V. (2020). Experiência interdisciplinar desenvolvida na formação de professores e aplicada no 1º Ciclo do Ensino Básico. In P. Membiela, et al (Eds.), *Perspectivas de ensino na educação superior* (pp. 507-512). Educación Editora.
- Verger, J. (1985). Un essai de biographies croisées (Saint Bernard/Abélard) et ses enseignements. *Sources: Travaux Historiques*, 3-4, 79-85.

Goreti Marques, Santa Maria Health School, Porto, Portugal, RISE-Health@RISE/ESSSM, Porto, Portugal

Beatriz Edra, Santa Maria Health School, Porto, Portugal, RISE-Health@RISE/ESSSM, Porto, Portugal

Eduardo Batalha, Santa Maria Health School, Porto, Portugal

Joana Martins, Santa Maria Health School, Porto, Portugal

Vanessa Sousa, Santa Maria Health School, Porto, Portugal

Abílio Teixeira, Santa Maria Health School, Porto, Portugal, RISE-Health@RISE/ESSSM, Porto, Portugal



**SANTA MARIA
HEALTH SCHOOL**
Escola Superior Saúde Santa Maria

PRÁTICAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA O PROJETO CLINICALMODELLING

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de competências técnicas e transversais por parte dos profissionais de saúde constitui um desafio crescente face à complexidade dos contextos clínicos atuais. O projeto *ClinicalModelling: Video-Modelling Approach Applied to the Initial and Continuous Professional Development of Surgeries Teams*, financiado pelo programa ERASMUS-EDU-2022-PI-ALL-INNOV (n.º 101111665), propõe uma abordagem pedagógica inovadora, assente na telementoria e no vídeo *modelling*, apoiada em tecnologias emergentes como os óculos inteligentes. Pretende-se, com esta estratégia, reforçar as competências técnicas e pedagógicas de profissionais e estudantes da área da saúde.

Coordenado pela Santa Maria Health School (Portugal), o projeto envolve um consórcio transnacional composto por nove entidades de quatro países (Portugal, Eslovénia, Polónia e Espanha). O núcleo académico integra três instituições com experiência consolidada na formação em saúde: Santa Maria Health School, University of Ljubljana e University of Santiago de Compostela. A componente clínica é assegurada por três hospitais: Splosna Bolnišnica Novo Mesto, Hospital Santa Maria e Servizo Galego de Saúde; enquanto a vertente tecnológica conta com a participação das PME SurgeonMate e INOVA+. Os objetivos centrais do projeto incluem: capacitar profissionais para o uso de óculos inteligentes na captação e análise de vídeos clínicos; preparar formadores para a integração de tecnologias imersivas no ensino prático; promover competências socioemocionais nos estudantes; desenvolver e testar módulos pedagógicos para o ensino pré e pós-graduado em Enfermagem; e

explorar a aplicabilidade desta metodologia em residências médicas e estágios clínicos.

DESENVOLVIMENTO

No âmbito do projeto, a Santa Maria Health School implementou a metodologia de vídeo *self-modelling* com recurso a óculos inteligentes em dois contextos distintos de formação: o treino em Suporte Básico de Vida (SBV) e a formação em Instrumentação Cirúrgica. Em ambos os casos, a estratégia pedagógica adotada visou reforçar as competências técnicas dos estudantes do ensino pré e pós-graduado, incentivando o envolvimento ativo na aprendizagem e promovendo uma autorreflexão crítica sobre o desempenho individual.

Esta metodologia insere-se numa perspetiva pedagógica inovadora, centrada na autorregulação da aprendizagem, no desenvolvimento da consciência metacognitiva e na melhoria contínua. Ao possibilitar a visualização do desempenho na primeira pessoa, o vídeo *self-modelling* constituiu-se como uma ferramenta importante para a identificação de áreas de melhoria e para o reforço da confiança técnica, aspetos determinantes na qualificação profissional.

A formação seguiu um modelo experimental comparativo, com dois grupos: um grupo experimental, que utilizou a metodologia de vídeo *self-modelling*, e um grupo de controlo, submetido a formação tradicional. A participação foi voluntária e os participantes foram distribuídos aleatoriamente entre os grupos, assegurando-se a diversidade e representatividade da amostra, fundamentais para garantir a validade dos resultados.

Antes do início da formação, foram recolhidos dados sociodemográficos e avaliadas as perceções da autoeficácia, utilizando instrumentos validados e adaptados ao contexto nacional. O desempenho técnico foi avaliado através de uma ficha de observação sistemática, concebida especificamente para o projeto, permitindo o registo rigoroso da execução dos procedimentos — nomeadamente, o algoritmo de SBV e os passos da montagem da mesa cirúrgica para uma hernioplastia inguinal.

Durante a formação, os estudantes do grupo experimental utilizaram óculos inteligentes para registar, em vídeo, a sua execução dos proce-

dimentos em primeira pessoa. Posteriormente, visualizaram esses registos, realizando uma autorreflexão, que permitiu identificar pontos fortes e aspetos a melhorar. Seguiu-se a repetição dos exercícios com incorporação das correções identificadas, consolidando a aprendizagem. O grupo de controlo realizou o treino com base em métodos tradicionais, incluindo *feedback* dos formadores, mas sem recurso a vídeo.

Após o processo formativo, foi realizada uma avaliação qualitativa das perceções dos estudantes do grupo experimental relativamente à metodologia, explorando a utilidade do vídeo *self-modelling*, o conforto e usabilidade dos óculos inteligentes, e a perceção de eficácia e motivação. Esta avaliação permitiu captar dimensões subjetivas relevantes para a aceitação e integração futura da metodologia nos currículos de formação.

RESULTADOS

Os resultados evidenciaram melhorias significativas no desempenho técnico dos estudantes do grupo experimental. A análise das fichas de observação sistemática revelou uma progressão consistente na execução correta dos procedimentos, tanto no treino de SBV como na formação em instrumentação cirúrgica, em comparação com os grupos de controlo.

Relativamente à perceção de autoeficácia, verificou-se uma evolução positiva em ambos os grupos. No entanto, os estudantes do grupo experimental demonstraram uma melhoria ligeiramente superior, sugerindo que o uso do vídeo *self-modelling* terá contribuído para um reforço adicional da confiança na execução dos procedimentos clínicos.

A avaliação qualitativa revelou uma perceção globalmente muito positiva sobre a metodologia. Os estudantes destacaram a utilidade do recurso a vídeo para identificar aspetos técnicos menos evidentes durante a execução prática, valorizando a possibilidade de realizar uma autorreflexão mais consciente e direcionada. O uso de óculos inteligentes foi igualmente bem avaliado, sendo descrito como intuitivo e eficaz na captação de imagens em primeira pessoa, embora tenham sido apontadas limitações em termos de conforto e ergonomia, com sugestões de melhoria para contextos de treino mais prolongados.

Adicionalmente, os estudantes manifestaram interesse na aplicação da metodologia a outros procedimentos técnicos da prática de Enfermagem, como a colocação de cateteres, administração de injetáveis e lavagem cirúrgica das mãos. Estas sugestões reforçam o potencial de generalização da abordagem, enquanto ferramenta pedagógica versátil e eficaz para contextos clínicos diversificados.

REFLEXÃO

A implementação da metodologia de vídeo *self-modelling* revelou-se uma estratégia pedagógica promissora para o desenvolvimento de competências técnicas no ensino de Enfermagem. A possibilidade de os estudantes visualizarem a própria atuação em primeira pessoa potenciou uma autorreflexão orientada, facilitando a aprendizagem autónoma e a melhoria contínua. Este processo contribuiu para o reforço da confiança técnica e da perceção de autoeficácia, aspetos essenciais na consolidação das competências profissionais.

A avaliação qualitativa das perceções dos estudantes reforça o valor pedagógico da metodologia, nomeadamente pela maior atenção aos detalhes técnicos e pela deteção precoce de erros. Apesar de algumas limitações identificadas quanto ao conforto dos óculos inteligentes, a tecnologia demonstrou ser funcional e acessível, com elevado potencial de integração em diferentes contextos formativos.

As sugestões apresentadas pelos estudantes quanto à aplicabilidade do vídeo *self-modelling* a outras áreas práticas indicam um elevado potencial de expansão da abordagem. Esta flexibilidade metodológica poderá contribuir para aprendizagens mais eficazes, interativas e centradas no estudante.

Por outro lado, a experiência sublinha a importância de equilibrar a inovação tecnológica com a usabilidade prática e com o papel pedagógico dos formadores. A integração de *feedback* estruturado e de vídeos de referência poderá enriquecer ainda mais o processo formativo.

Em suma, os resultados obtidos reforçam a relevância do vídeo *self-modelling* como ferramenta pedagógica inovadora, articulando tecnologia e pedagogia para promover aprendizagens significativas e alinhadas com as exigências do ensino clínico contemporâneo. Os dados recolhidos no

âmbito desta intervenção sustentam o valor das metodologias baseadas em vídeo no ensino prático e permitem identificar oportunidades para a sua integração e aperfeiçoamento.

DISCLAIMER EU: Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.

Paula Lameiras, ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo / ISCE Douro



NARRATIVA DA FORMADORA – BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO “PLATAFORMA OPEN LMS: AMBIENTAÇÃO E APLICAÇÃO DE RECURSOS”

SHARING OF BEST PRACTICES

Enquanto formadora do curso “**Plataforma Open LMS: ambientação e aplicação de recursos**”, promovida pelo **Centro de Excelência Pedagógica PEDAGOGIA XXI**, tive a oportunidade e o privilégio de acompanhar docentes de diferentes áreas disciplinares no seu processo de desenvolvimento profissional, num percurso de capacitação pedagógica digital, realizado em formato online síncrono.

Esta formação foi concebida com o objetivo de **promover uma experiência pedagógica significativa**, com base nas premissas de **inovação**, **humanização** e **autonomia** promovidas pelo consórcio, não se limitando apenas a ser uma exploração meramente técnica da plataforma.

Tinha então o intuito de se apresentar como uma oportunidade de **aquisição de competências tecnológicas** por parte dos docentes e de desenvolver **práticas pedagógicas digitais** no ensino superior.

Desde o primeiro momento, procurei criar um **ambiente de aprendizagem colaborativo, centrado nos formandos**, seguindo os pressupostos orientadores do PEDAGOGIA XXI, tais como o **foco no estudante**, a **promoção da autonomia**, a **cultura de experimentação** e a **utilização da tecnologia com finalidades pedagógicas**.

Esta ação de formação teve em conta os princípios fundamentais das **boas práticas pedagógi-**

cas, tendo como base a **inovação tecnológica** aliada à **aprendizagem ativa**, orientada pela exploração. São estes:

1. Ambientação humanizada à plataforma

A formação iniciou com uma sessão de ambientação humanizada, envolvendo dinâmicas de apresentação e partilha de expectativas. Seguidamente os docentes foram convidados a explorar a interface da plataforma Open LMS, os perfis de utilizador, permissões, login, personalização do perfil e organização inicial de cursos. A simulação do papel de estudante assumiu bastante importância para que os formandos percebessem a lógica da navegação e a estrutura dos cursos na perspetiva discente.

Para cada formando foi ainda disponibilizado um espaço “sandbox” na Open LMS para que, individualmente, pudessem experimentar, explorar e “errar” em segurança.

Boa prática: Simulação de um ambiente em duas perspetivas, estudante e docente, para que os formandos pudessem compreender a usabilidade da plataforma a partir das duas formas de visualização.

2. Aprendizagem ativa e aplicabilidade imediata

A formação foi organizada em módulos curtos e aplicáveis, abordando recursos essenciais, tais como:

- Criação de conteúdos (páginas, ficheiros, URL);
- Gestão de fóruns e mensagens;
- Integração de testes e questionários;
- Avaliação contínua via tarefas e rubricas;
- Exploração e introdução a recursos e funcionalidades adicionais considerados úteis pelos formandos.

Em cada sessão os formandos foram convidados a realizar “microdesafios práticos”, em tempo real, com partilha dos resultados. Esta prática valorizou o “*learning by doing*”, estimulando a autonomia e a confiança tecnológica, bem como a partilha de experiências e de dificuldades com os demais intervenientes.

Boa prática: Atividades práticas, “mão-na-massa”, sincronizadas com o apoio da formadora, complementadas com exercícios de consolidação de conhecimentos.

3. Feedback contínuo e formativo

Uso sistemático de feedback multimodal: oral, escrito e via chat nas sessões síncronas.

Foi também realizado um pequeno questionário no sentido de aferir os interesses dos formandos, que conduziu à introdução de ferramentas complementares como Livro, H5P, Assiduidade, Chat e Galeria. Esta abordagem permitiu personalizar a formação até ao final, respondendo às necessidades emergentes e demonstrando o potencial expansivo da Open LMS.

Boa prática: Modelação de práticas de avaliação formativa digital aplicáveis ao contexto de sala de aula real. Adequação dos conteúdos da formação às necessidades dos formandos.

4. Construção coletiva do conhecimento

Foi implementada uma lógica de comunidade de prática temporária, onde os docentes partilhavam exemplos reais das suas Unidades Curriculares, dificuldades, soluções criativas e ideias de aplicação dos recursos explorados. Por sua vez, com a devida autorização, foram partilhados exemplos de utilização de recursos em contexto real, aplicados a unidades curriculares lecionadas no ISCE.

Boa prática: Criação e dinamização de uma comunidade de prática docente, baseada nos pressupostos da formação colaborativa, da aprendizagem entre pares e da formação de comunidades de aprendizagem profissional.

5. Reflexão pedagógica e integração prática

Cada sessão contemplava uma breve reflexão orientada, articulando os aspetos técnicos com os seus potenciais usos e impactos pedagógicos. A questão base seria: “Como é que este recurso pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes?”

Boa prática: Promoção da reflexão pedagógica com foco na integração prática de recursos educativos, alinhada com os princípios da pedagogia crítica, do design instrucional reflexivo e da integração significativa de tecnologias no ensino.

Encerrámos com um debate aberto sobre boas práticas, partilha de experiências de aplicação imediata nas Unidades Curriculares e preenchimento do questionário de avaliação da formação, que recolheu contribuições valiosas para futuras edições.

Impactos observados nos formandos

No final do curso, os participantes relataram:

- Maior segurança no uso autónomo da Open LMS;
- Aplicação imediata dos recursos nas suas Unidades Curriculares;
- Maior motivação para integrar tecnologia de forma pedagógica, e não apenas funcional.

Este percurso evidenciou que, quando é promovida a formação docente ativa, intencional e suportada por uma cultura de excelência pedagógica, é possível provocar mudanças reais nas práticas de ensino no ensino superior.

Ao longo das sessões, evidenciaram-se **boas práticas pedagógicas digitais alinhadas com a visão do consórcio PEDAGOGIA XXI:**

- Aprendizagem ativa com tarefas práticas em tempo real;
- Exploração reflexiva do papel docente e discente;
- Integração pedagógica da tecnologia e não apenas funcional;
- Criação de uma comunidade de prática temporária, mas robusta;
- Promoção de competências digitais críticas para o ensino superior contemporâneo.

Anabela Garcia Pinto – ISCET



INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: SOU DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR. E AGORA?

SHARING OF BEST PRACTICES

De entre as várias dimensões e competências que são esperadas, justamente, de um docente do ensino superior, há, neste momento, uma que mais se destaca: a capacidade de inovar. Inovar com e para os estudantes e pares.

A ambição de semelhante capacidade coloca desafios que, à partida, se para uns parecem atingíveis, para outros trata-se de obstáculos difíceis de transpor. Assim, há na palavra que hoje é uma realidade no universo do docente universitário, e na perspetiva aqui apresentada, alguns pontos a considerar:

1. nem tudo o que é novo é inovação;
2. nem sempre os cenários de inovação (práticas, estruturas, meios) resultam;
3. nem sempre é feita a distinção entre atividades de inovação (processo) e inovação enquanto produto; e
4. muitas vezes os pontos 2 e 3 conjugam-se, afastando o docente do seu objetivo, ou objetivos, e levantando barreiras que o impedem de corresponder às expectativas tanto dos estudantes, em primeiro lugar, como da instituição que representa.

Devemos, todavia, salientar que, felizmente, muito de positivo tem sido feito, frequentemente com consequências proveitosas e, nesse sentido, inovadoras. As várias atividades que colocam o docente e os seus pares no mesmo espaço de lecionação, por exemplo, como é a observação de aulas, de um modo que não deixa margem para qualquer dúvida, fomentam troca de opiniões e procura de soluções para uma ação desenvolvida ou a desenvolver; igualmente, a procura de atualização em áreas que se cruzam com as nossas unidades curriculares de lecionação ou em áreas que, apesar de mais estranhas e incomuns, nos fazem refletir sobre a nossa

própria ação, aporta sempre conhecimentos que se podem reciclar ou reinventar, ou seja, que proporcionam a inovação. As formações que são oferecidas no Projeto Pedagogia XXI são disso um bom exemplo.

Não podemos deixar de, finalmente, referir os constantes desafios que se colocam a um docente do ensino superior, tanto enquanto profissional perante o seu próprio conhecimento, como perante os seus estudantes enquanto motor motivador e orientador: autonomia, criatividade, criticidade e partilha. Estes quatro conceitos são recorrentes nas leituras que fazemos, nas formações a que assistimos e, muito principalmente, nos cenários diários que queremos e conseguimos, tantas vezes, traçar nas nossas salas de aula e fora delas.

Neste estádio, parece-nos encaixar perfeitamente uma frase exibida em ecrã na Web Summit de novembro: “The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn”. A questão que devemos colocar-nos, no desafio perante nós, será: sou docente do ensino superior, sim; e agora?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior. Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa: Agência de Acreditação do Ensino Superior.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2017). A indução de novas práticas supervisivas no docente no espaço superior de educação superior. In 1^a Conferência Internacional da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC), A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais (pp. 652-659). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. ISBN 978-989-757-035-3.
- Gonçalves, S., Almeida, H., Neves, F. (Coord.) (2015). *Pedagogia no ensino superior*. Coimbra: CINEP.

Catarina Nogueira, ESSNorteCVP
Joana Coelho, ESSNorteCVP
Maribel Carvalhais, ESSNorteCVP
Ricardo Melo, ESSNorteCVP
António Ferreira, ESSNorteCV



PEDAGOGIA POSITIVA

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

A inovação pedagógica designa a introdução e recurso a métodos, estratégias ou tecnologias que transformam e otimizam o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a adaptação às necessidades dos atuais estudantes, incidindo na personalização da aprendizagem, na colaboração e no pensamento crítico e criativo (La-Croix, 2020).

O pensamento crítico e criativo é atualmente considerado uma competência nuclear no contexto do ensino superior, refletindo as exigências de uma sociedade complexa e em permanente transformação. Entende-se como fundamental para o desempenho académico dos estudantes, bem como para a sua preparação enquanto profissionais e cidadãos, capazes de intervir de forma informada, ética e inovadora (KumandaşÖztürk & UluKalin, 2025).

Segundo Dwyer (2023), o pensamento crítico consiste na análise, interpretação, avaliação e inferência rigorosa de ideias, sendo essencial para a tomada de decisões fundamentadas. Já a criatividade, para Fischer & Barabach (2023) designa a capacidade de produzir ideias inovadoras e úteis, sendo imprescindível na resolução de problemas complexos e na adaptação a contextos incertos.

De acordo com Chen et al. (2025), ambientes de aprendizagem que promovem a curiosidade e a reflexão favorecem o desenvolvimento dessas competências, assim como ambientes promotores do bem-estar emocional, do desenvolvimento emocional e das potencialidades individuais, contextos estes proporcionados pela pedagogia positiva (Waters & Loton, 2019).

A pedagogia positiva, com as suas raízes na psicologia positiva (Seligman, 2002), surge como uma abordagem educativa centrada no desenvolvimento integral da pessoa (Waters & Loton, 2019). Parte da convicção de que cada estudante tem potencialidades que podem e devem ser reconhecidas, estimuladas e valorizadas no contexto escolar, dando primazia ao respeito pela sua singularidade, ao estímulo das suas capaci-

dades e à construção de relações significativas com os outros (Waters & Loton, 2019).

Na perspectiva da pedagogia positiva identificar e trabalhar a partir dos pontos fortes de cada estudante pode ser profundamente transformador, na medida em que, quando o estudante se reconhece nas tarefas que realiza, aumenta o seu envolvimento no processo educativo. Essa autenticidade promove sentimentos de competência, entusiasmo e realização, favorecendo aprendizagens mais duradouras e significativas (Waters & Loton, 2019).

Em oposição aos métodos comuns, assentes na correção do erro, no reforço da disciplina e na padronização dos desempenhos, a pedagogia positiva procura instruir com ênfase nas qualidades, na compreensão e no cultivo de emoções positivas enquanto catalisadores do processo de ensino-aprendizagem. Não anula as dificuldades, mas reconhece-as e opta por partir do que está bem para construir o que ainda falta (Waters & Loton, 2019).

No âmbito da participação, enquanto docentes da ESSNorteCVP, no Centro de Excelência de Formação Pedagógica do consórcio “Pedagogia XXI” foi possível frequentar o curso “Pedagogia Positiva”, com impacto no planeamento das Unidades Curriculares do ano letivo 2025/2026, de Fundamentos de Enfermagem I do Curso de Licenciatura em Enfermagem e de Desenvolvimento Pessoal e Comunicação Terapêutica do Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica.

As estratégias adiante sugeridas derivam do curso frequentado, sustentando-se em cinco princípios essenciais: desenvolvimento de uma atitude positiva e de apoio ao estudante; cultivo de competências socio-emocionais; estímulo da motivação através do encorajamento; promoção de respeito mútuo; reconhecimento do papel central das emoções na aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO: PLANEAMENTO E ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO

A implementação da “Pedagogia Positiva” nas Unidades Curriculares acima referidas, surge enquanto estratégia pedagógica inovadora com o objetivo de identificar e promover o desenvolvimento de potencialidades individuais, ao longo do semestre, facilitando aprendizagens mais du-

radouras e significativas e o sentido de propósito profissional.

Na primeira aula de cada uma das unidades curriculares serão apresentados os princípios essenciais da “Pedagogia Positiva”, explicando-se que, ao longo das mesmas, serão introduzidas técnicas da metodologia ativa de aprendizagem.

A primeira aula deverá começar com a apresentação e estabelecimento de limites claros subjacentes ao decurso da unidade curricular, suportada numa postura docente com presença positiva, linguagem afirmativa, empatia e abertura ao diálogo.

Posteriormente, prosseguir-se-á com a proposta de dois desafios, que passam pela resposta às questões: “O que espera desta experiência?” e “O que gostaria de encontrar?”. Os estudantes serão convidados a partilhar as suas respostas, que serão discutidas, em grupo.

Ao longo das restantes aulas teórico-práticas e de forma planeada os estudantes serão convidados a responder aos seguintes desafios / questões, tanto em contexto de aula, como sob a forma de trabalho para casa, com posterior discussão: “escreva 10 palavras / frases sobre o que significa felicidade para si”; “Está preparado para a auto-liderança? Justifique com base em habilidades pessoais (psicológicas, espirituais, cognitivas, competências e comportamentos) e fatores externos (questões organizacionais / culturais).”; “Quais as características pessoais positivas, os relacionamentos e atividades que gostaria de ver desenvolvidas?”; “Em que se destacava quando era criança?”; “Em que momentos sente que é realmente autêntico?”; “Quais são as atividades mais fáceis para si?”; Preenchimento do questionário VIA (<https://www.viacharacter.org/>); Escrita individual e posterior partilha em grupo daquilo que se pretende aprender na unidade curricular e das condições ideais para a conquista desse objetivo; “identifique os 3 aspetos mais fáceis e os 3 mais difíceis da sua vida de estudante”; “como viveria a sua vida se pudesse vivê-la novamente?”; “Hoje, sinto-me agradecido porque...”

Para cada um destes desafios deverá ser reservado um espaço de tempo máximo de 30 minutos da aula, antes da leção do conteúdo previsto.

No final de cada aula de Prática Laboratorial de-

verá ser promovido um momento, com a igual duração de 30 minutos, para feedback, do qual se espera o desenvolvimento de capacidades de reconhecimento e valorização do outro; desenvolvimento de capacidades de argumentação e construção de uma cultura de aprendizagem coletiva, onde o erro não é punitivo.

Para tal, propõe-se a formação de grupos com o número máximo de 7 elementos, distribuídos por duas ilhas, de carácter construtivo orientado para a conclusão das frases: “gostei especialmente de...”; “achei interessante a forma como...”; “poderias ainda melhorar se...”. Será ainda estimulada a reflexão sobre como se sentiu cada um dos estudantes a dar e receber feedback, com as seguintes questões orientadoras: “o que aprendi sobre mim ao receber este comentário?”; “de que forma o feedback me ajudou a desenvolver-me?”.

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

No final de cada uma das unidades curriculares e como forma de avaliação será realizada a análise SWOT das mesmas, de forma a promover a reflexão sobre as vantagens e desvantagens da introdução desta metodologia ativa de aprendizagem nas referidas unidades curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Chen, X., Twomey, K. E., & Westermann, G. (2025). The limits of curiosity? New evidence for the roles of metacognitive abilities and curiosity in learning. *Metacognition and Learning*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09407-9>
- Dwyer, C. P. (2023). An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings. *Journal of Intelligence*, 11(6), 105. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>
- Fischer, S., & Barabasch, A. (2023). Conceptualizations and implementation of creativity in higher vocational teacher education – A qualitative study of lecturers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15(6), 1-16. <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-023-00144-y>
- Kumandaş Öztürk, H., & Ulu Kalın, Ö. (2025). The impact of critical, creative, metacognitive, and empathic thinking skills on high and low academic achievements of pre-service teachers. *Journal of Intelligence*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/jintelligence13040050>
- LaCroix, E. (2020). Pedagogical innovation: New institutional theory and the Beyond Borders Experiential Learning Program. *Journal for Social Thought*, 4(1), 12-34. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/2972/8620>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press. <https://www.savetolistebalans.rs/wp-content/uploads/2021/06/Authentic-Happiness-Using-the-New-Positive-Psychology-to-Realize-Your-Potential-for-Lasting-Fulfillment-by-Martin-E.P.-Seligman.pdf>
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1-2), 1-46. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41042-019-00017-4>

Celestino Magalhães, Instituto Piaget



REALIDADE AUMENTADA: UMA NOVA DIMENSÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

SHARING OF BEST PRACTICES

A Realidade Aumentada (RA) tem vindo a afirmar-se como uma das tecnologias emergentes mais promissoras para transformar os contextos educativos contemporâneos. A sua capacidade de integrar elementos digitais tridimensionais no ambiente real oferece aos docentes e estudantes oportunidades únicas para reimaginar as experiências de ensino e aprendizagem. No contexto do Ensino Superior, onde se exige uma constante inovação pedagógica para dar resposta à complexidade dos saberes disciplinares e à diversidade dos perfis estudantis, a RA apresenta-se como uma ferramenta potencialmente revolucionária. Foi neste enquadramento que o curso “Ferramentas de Realidade Aumentada para a Educação”, promovido pelo Consórcio Pedagogia XXI, assumiu um papel relevante na formação pedagógica de docentes do ensino superior. Estruturado em regime online, este curso de formação teve como objetivo principal capacitar os formandos (docentes do Ensino Superior) para o uso consciente e fundamentado da RA nos seus contextos educativos, incentivando a exploração criativa das potencialidades desta tecnologia.

Ao longo da formação, os participantes foram convidados a refletir sobre os conceitos fundamentais associados à RA, a sua evolução histórica, os dispositivos e plataformas mais relevantes (como Quiver, Merge Cube, 3DBear, ARLOOPA, McGraw-Hill AR, CoSpaces Edu (agora DelightEX), entre outros) e as metodologias ativas que melhor se articulam com esta tecnologia, como a aprendizagem baseada em projetos, o storytelling digital e a gamificação. Estas abordagens foram estudadas de forma crítica e operacionalizadas através da conceção e desenvolvimento

de experiências educativas com RA, adaptadas às especificidades das diversas áreas do conhecimento.

Os trabalhos desenvolvidos pelos formandos revelaram uma elevada qualidade pedagógica e criativa. Entre os exemplos apresentados, destacaram-se protótipos de atividades com visualizações 3D de estruturas anatómicas no âmbito da saúde, simulações interativas de fenómenos físicos e químicos para as ciências exatas, reconstruções históricas para o ensino das humanidades e experiências de storytelling em arte e design. Estas atividades, para além de demonstrar a versatilidade da RA, ilustraram como esta pode promover a aprendizagem ativa, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre pares.

Os resultados observados no curso alinham-se com as conclusões da literatura científica mais recente. De acordo com Marín-Rodríguez et al. (2023), a RA tem impacto positivo na motivação e no envolvimento dos estudantes, enquanto potencia a compreensão de conceitos complexos e a retenção do conhecimento. Salnyk et al. (2023) reforçam que a introdução de realidades aumentadas e virtuais nos contextos pedagógicos do ensino superior constitui uma estratégia eficaz para substituir métodos obsoletos e criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e motivadores. Outros estudos (Tene et al., 2024) sublinham o papel da RA na democratização do acesso ao conhecimento, uma vez que permite criar simulações de ambientes laboratoriais, visitas virtuais ou explorações geolocalizadas que, de outra forma, seriam inalcançáveis para muitos estudantes.

No entanto, a implementação da RA em contextos reais de ensino implica também o reconhecimento dos seus desafios. A formação alertou para questões como a necessidade de dispositivos compatíveis, a gestão do tempo letivo para atividades imersivas, a adequação dos conteúdos e a formação técnica e pedagógica dos docentes. Além disso, salientou-se a importância de uma integração curricular planeada e alinhada com os objetivos de aprendizagem, sob pena de a RA ser utilizada apenas como uma curiosidade tecnológica sem impacto real no desenvolvimento das competências dos estudantes. Assim, a experiência do curso evidencia como a

RA pode tornar-se uma aliada poderosa no processo de transformação do ensino superior. Mais do que uma ferramenta, a RA representa um novo paradigma educativo, no qual a interação com o conhecimento é mediada por experiências significativas, multisensoriais e cognitivamente desafiantes. Esta transformação requer, no entanto, uma abordagem consciente, crítica e sustentada, que articule inovação tecnológica, intencionalidade pedagógica e reflexão didática. Ao partilhar esta boa prática, pretendemos valorizar o contributo da formação pedagógica promovida pelo Centro de Excelência Pedagogia XXI, que se assume como um espaço de experimentação, investigação e cocriação pedagógica. Esta iniciativa, ao capacitar os docentes para integrar a RA de forma crítica e criativa, contribui para a construção de um ensino superior mais centrado no estudante, mais inclusivo, mais dinâmico e alinhado com os desafios da sociedade digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elmqaddem, N. (2019). Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 14(3), 234-242.
- Marcel, F. (2019). Mobile augmented reality learning objects in higher education. *Research in Learning Technology*, Association for Learning Technology Vol. 27.
- Marín-Rodríguez, W. J., et al. (2023). Artificial Intelligence and Augmented Reality in Higher Education: A Systematic Review. *Data and Metadata*, 2:121. <https://doi.org/10.56294/dm2023121>
- Mystakidis, S., Christopoulos, A., & Pellas, N. (2022). A systematic mapping review of augmented reality applications to support STEM learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1883-1927.
- Nesenbergs, K., et al. (2021). Use of Augmented and Virtual Reality in Remote Higher Education: A Systematic Umbrella Review. *Education Sciences*, 11(1), 8. <https://doi.org/10.3390/educsci11010008>
- Salnyk, I., Grin, L., Yefimov, D., & Beztsinna, Z. (2023). The Future of Higher Education: Implementation of Virtual and Augment-

- ed Reality in the Educational Process. *Futurity Education*, 3(3), 46-61. <https://doi.org/10.57125/FED.2023.09.25.03>
- Saltan, F., & Arslan, Ö. (2016). The use of augmented reality in formal education: A scoping review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 503-520.
- Tene, T., et al. (2024). The Role of Immersive Virtual Realities: Enhancing Science Learning in Higher Education. *Emerging Science Journal*, 8(SI), 88-99. <http://dx.doi.org/10.28991/ESJ-2024-SIED1-06>

Flávia Soares, IEES-ESEF, Fafe

Joana Torres, IEES-ESEF, CIDI, Fafe; ICT, Porto

Estrela Paulo, IEES-ESEF, CIDI, Fafe

Rosa Martins, IEES-ESEF, CIDI, Fafe



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE

A GAMIFICAÇÃO: EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

SHARING OF BEST PRACTICES

No atual panorama educativo, torna-se imprescindível adotar práticas pedagógicas inovadoras que respondam às exigências da sociedade e promovam aprendizagens significativas.

A transformação das práticas educativas requer conhecimento, reflexão crítica e intencionalidade pedagógica. Neste sentido, a formação dos professores assume um papel importante para a adoção e aplicação eficaz de metodologias inovadoras. Só com uma base teórica sólida e experiências práticas bem orientadas é possível desenvolver estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas centradas no aluno, promovendo a aprendizagem significativa e contextualizada (Bôas, 2015; Graça & Patrício, 2024). Com a aplicação destas metodologias, o/a professor/a deixa de ser o detentor exclusivo do saber e passa a atuar como um mediador, incentivando o protagonismo do discente no processo educativo, através de estratégias dinâmicas, participativas e interativas (Bôas, 2015).

Um dos principais desafios enfrentados pela educação é a desmotivação dos alunos associada, muitas vezes, à falta de adaptação aos métodos de ensino e ritmos de aprendizagem. A motivação é fundamental para o sucesso educativo, e o papel do/a professor/a consiste em criar ambientes de aprendizagem envolventes, que despertem o interesse dos alunos e favoreçam a aquisição de conhecimentos. A inovação pedagógica assume-se como um motor para transformar a sala de aula num espaço mais dinâmico, valorizando a participação, a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração.

Foi sugerido aos alunos que em contexto da Prática de Ensino Supervisionada aplicassem uma metodologia inovadora. A aplicação deste tipo de metodologia em contexto de estágio permite observar, na prática, os benefícios aponta-

dos pela literatura. Estudos demonstram que as crianças demonstram entusiasmo, curiosidade e envolvimento, o que reforça a importância de práticas pedagógicas alinhadas com o perfil dos alunos do século XXI (Orlandi et al., 2018).

Apresentamos a aplicação de uma metodologia baseada na Gamificação que contribui para transformar a sala num espaço mais atrativo, onde os alunos aprendem de forma divertida e participativa na realização de tarefas e na conquista de objetivos (Graça & Patrício, 2024; Orlandi et al, 2018).

Ao integrar elementos típicos dos jogos — como desafios, missões, recompensas simbólicas e narrativas — a Gamificação estimula a motivação intrínseca tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo (Werbach, 2017; Ryan & Deci, 2000).

A aula foi concebida sob a forma de uma narrativa lúdica intitulada “A Aventura dos Super Recicladores”, protagonizada pela mascote da Geração Verdão, apresentando os conceitos-chave da sustentabilidade, como os 3R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar); os diferentes ecopontos (verde, azul, amarelo, vermelho, castanho e laranja) e o funcionamento do centro da triagem. As crianças foram convidadas a cumprir três missões: separar corretamente os resíduos, construir objetos com materiais reutilizáveis e participar num jogo de Kahoot com perguntas sobre os 3 R’s.



Figura 1. Cartão Personalizado



Figura 2. Autocolantes

Cada missão cumprida com sucesso era recompensada pela mascote da Geração Verdão, que entregou a cada criança um cartão personalizado (Figura 1). A cada missão superada, os alunos recebiam autocolantes (Figura 2) para colar nos seus cartões individuais, simbolizando o seu progresso para salvarem o planeta.

Ao atingirem dois autocolantes, as crianças conquistavam o título de Guardiões do Planeta Júnior e ao fim de completarem as três missões e reunirem um total de seis autocolantes, tornavam-se Super Guardiões da Natureza.

No final da aula, as crianças despediram-se da mascote Geração Verdão, que as parabenizou com entusiasmo por terem derrotado o temido Monstro do Lixo e ajudado a protegerem o planeta Terra. Como reconhecimento pela dedicação, cada criança recebeu um Diploma de Super Guardiã da Natureza (Figura 3) encerrando a aventura com orgulho e sentido de missão cumprida.

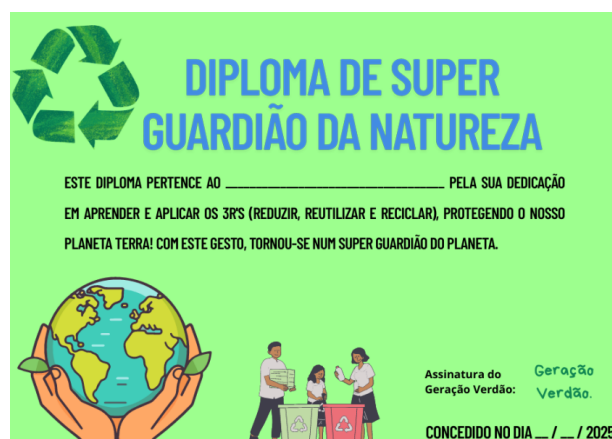


Figura 3. Diploma de Super Guardiã da Natureza

Esta estratégia, baseada em recompensas simbólicas e motivação extrínseca, funcionou como um ponto de partida para despertar a motivação intrínseca (Abreu et al., 2023), promovendo a interiorização de comportamentos sustentáveis.

A abordagem revelou-se eficaz na consolidação dos conteúdos e no desenvolvimento de competências como a cooperação e a criatividade. Os alunos mostraram-se envolvidos e demonstraram compreensão dos conceitos ambientais, evidenciada pelas suas atitudes dentro e fora da sala de aula.

O impacto da atividade ultrapassou os limites da aula. Muitas crianças partilharam com as famílias os conhecimentos adquiridos e começaram a praticar novos hábitos sustentáveis em casa. Estas evidências reforçam a ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando associada a emoções positivas, interações sociais e tarefas significativas (Li, Hew & Du, 2024; Giordano & Souza, 2021).

A aula revelou-se extremamente positiva e cumpriu com os objetivos previamente delineados, tanto ao nível dos conteúdos, como do envolvimento e participação das crianças. Desde o início, as crianças mostraram-se entusiasmadas, alegres, curiosas e motivadas para participar ativamente nas missões propostas, o que se refletiu num elevado nível de envolvimento e numa boa aquisição dos conteúdos. A reação positiva das crianças corrobora as ideias de Giordano e Souza (2021), que defendem que a Gamificação, ao utilizar dinâmicas de jogo, contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais envolventes e eficazes.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência foi enriquecedora. A aplicação da Gamificação confirmou o seu potencial como estratégia de inovação pedagógica, proporcionando uma aprendizagem ativa e significativa, centrada no aluno e promotora de valores e competências essenciais. A adoção de metodologias pedagógicas inovadoras, como a Gamificação, é fundamental para responder às necessidades dos alunos de hoje. Esta prática desenvolvida em contexto de Prática de Ensino Supervisionada demonstrou a eficácia desta abordagem em promover aprendizagens duradouras, o desenvolvimento de competências e o envolvimento ativo dos alunos.

A implementação eficaz da Gamificação em contexto de sala de aula requer planeamento, criatividade e prática reflexiva. Com objetivos pedagógicos bem definidos e estratégias adequadas, esta metodologia transforma a sala de aula num espaço mais motivador, inclusivo e centrado no

aluno. Contudo, requer preparação por parte dos professores para enfrentarem os desafios práticos e garantir que a aprendizagem dos alunos seja o seu foco central (Gomes & Pereira, 2021 e Orlandi et al., 2018).

Esta experiência reforça o compromisso com uma prática docente reflexiva, criativa e alinhada com os desafios da educação contemporânea.

A formação pedagógica dos docentes revela-se fundamental para o desenvolvimento de competências para planear, implementar e avaliar práticas inovadoras, garantindo que estas estejam alinhadas com os objetivos curriculares e as características dos grupos de alunos. Promove a reflexão sobre a prática ajustando estratégias, antecipando dificuldades e adotando uma postura investigativa e colaborativa. Investir na formação é investir na qualidade da educação e na preparação de professores capazes de inspirar, motivar e promover aprendizagens significativas.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A., Ribeiro, A., Silva, A., & Junqueira, F. (2023). Metodologias ativas e usos: Gamificação como estratégia de aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 9(12), 31581–31595. <https://doi.org/10.34117/bjd-v9n12-068>
- Bôas, R. (2015). Metodologias inovadoras: Uma nova realidade que desafia a efetividade do direito social fundamental à educação e encontra limite na cidade inteligente (ideal). *Revista Jurídica*, 3(40), 281–300. <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/1361/918>
- Giordano, C., & Souza, L. (2021). A gamificação e a motivação dos alunos: Considerações sobre técnicas efetivamente aplicadas na educação profissional. *Revista Eniac Pesquisa*, 10(1), 26–38. Disponível em: [b0a-86443f8380e42eef9712f76c819cf442d.pdf](https://doi.org/10.34117/bjd-v9n12-068)
- Gomes, A.; Loss, T.; Cargnin, C. & Motta, M. O Uso do Kahoot, Quizziz e Quizlet. (2021). Recursos Tecnológicos para Gamificar o Ensino de Geometria na Educação Básica. *Revista Interações*, 17(57), 168–182. <https://doi.org/10.25755/int.25093>
- Graça, K., & Patrício, M. (2024). Gamificação e jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa: Uma revisão da literatura. In *Anais do Congresso da Universidade do Minho* (pp. 810–819). <http://hdl.handle.net/10198/29992>
- Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification

- enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72, 765-795. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Orlandi, T., Duque, C., Mori, A., & Orlandi, M. (2018). Gamificação: Uma nova abordagem multimodal para a educação. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 70(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2018.447>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

António Ferreira, ESSNorteCVP
Joana Coelho, ESSNorteCVP
Catarina Nogueira, ESSNorteCVP
Liliana Mota, ESSNorteCVP
Fernanda Príncipe, ESSNorteCVP



MODELO PEER FEEDBACK NO ENSINO SUPERIOR: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA RUMO ÀS COMPETÊNCIAS METACOGNITIVAS

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

No contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), o paradigma educacional atual enfatiza a centralidade do estudante nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Este paradigma promove uma abordagem ativa, reflexiva e colaborativa, na qual o estudante assume um papel central na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento de competências profissionais (Coliñir, J.H., et al., 2022). Neste enquadramento, o *peer feedback* surge como uma metodologia pedagógica inovadora que favorece a aprendizagem entre pares, promovendo a autorregulação, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências metacognitivas (Lerchenfeldt, S., et al., 2019). A sua integração em contextos de ensino clínico em enfermagem responde à necessidade de formar profissionais capazes de tomar decisões fundamentadas, comunicar eficazmente e refletir sobre a sua prática. O modelo *PEERFEED-EClinico 1.0*, desenvolvido por Ferreira et al. (2023), constitui uma resposta estruturada e baseada na investigação para operacionalizar o *peer feedback* em ambientes clínicos supervisionados.

DESENVOLVIMENTO

O *peer feedback* é definido como um processo interativo no qual os estudantes partilham comentários construtivos sobre o desempenho relativo a resultados de aprendizagem e respetivos critérios, com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências para o exercício profissional futuro (Chicca, J., 2022). Diferencia-se da avaliação entre pares por não atribuir

classificações formais, centrando-se na melhoria contínua e na compreensão dos critérios de desempenho acadêmicos e resultados de aprendizagem esperados. A literatura recente destaca o impacto positivo do *peer feedback* no ensino superior, nomeadamente na promoção da aprendizagem autorregulada, da motivação intrínseca e da melhoria do desempenho académico (Simonsmeier et al., 2020; Noroozi et al., 2023). As competências metacognitivas, por sua vez, referem-se à capacidade de planejar, monitorizar e avaliar os próprios processos de aprendizagem (Panadero, 2017). Estas competências são fundamentais para a prática profissional em enfermagem, pois permitem ao estudante refletir criticamente sobre as suas ações, tomar decisões informadas e adaptar-se a contextos complexos. O modelo *PEERFEED-EClinico 1.0* foi concebido com base numa abordagem construtivista e num desenho metodológico multimétodo, integrando investigação-ação participativa e estudo quase-experimental. Este modelo propõe quatro níveis de implementação, promovendo a autorregulação da aprendizagem, o feedback convergente com supervisores e o reforço da identidade profissional dos estudantes (Ferreira, A., et al., 2023). Neste sentido, a sua implementação requer:

- Envolvimento dos órgãos científico e pedagógico
- Modelo Educativo alinhado com paradigma de ensino, aprendizagem e avaliação centrado no estudante
- Regulamentação e integração curricular (FUC)
- Formação de docentes
- Formação de estudantes
- Aplicação prática, monitorização e avaliação de impacto

RESULTADOS

A implementação do modelo *PEERFEED-EClinico 1.0* em unidades curriculares de ensino ou prática em contexto clínico, evidencia um impacto significativo no desenvolvimento de competências metacognitivas, nomeadamente na autorreflexão, autorregulação, tomada de decisão e comunicação interpessoal. Destaca-se ainda a criação de uma *Guideline* estruturada para orientar a prática do *peer feedback* em contexto clínico,

assegurando a sua consistência, qualidade e alinhamento com os objetivos pedagógicos. As características essenciais do *peer feedback* eficaz incluem: *Ser Oportuno; Ser Construtivo; Ser Proactivo; Ser Significativo; Ser Realistas; Ser Descritivo; Criar Evidência; Evitar Comparações e Compromisso do Estudante* (Ferreira, A., et al., 2023). A aplicação do modelo contribuiu para o reforço do sentido de pertença, da identidade profissional e da literacia metacognitiva dos estudantes.

AVALIAÇÃO/REFLEXÃO

O Modelo *PEERFEED-EClinico 1.0* caracteriza-se por ser uma prática de inovação pedagógica que se revela eficaz na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento de competências transversais de estudantes de ensino superior. Entre os principais benefícios destacam-se: a melhoria das competências metacognitivas dos estudantes, a promoção da participação, autonomia e da autorregulação, o reforço da supervisão clínica como processo formativo, e o potencial de replicabilidade em diferentes contextos institucionais. Apesar de desafios como a resistência inicial dos estudantes e a necessidade de formação prévia, quer destes quer dos docentes, os dados sugerem que o *peer feedback*, quando estruturado e contextualizado, é uma ferramenta poderosa para a inovação pedagógica e a formação de profissionais reflexivos e competentes, face às necessidades atuais de contextos profissionais complexos.

Referências Bibliográficas

- Chicca, J. (2022). Promoting meaningful peer-to-peer feedback using the RISE Model©. *Nurse Educator*, 47(1), 12. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001066>
- Coliñir, J. H., Gallardo, L. M., Morales, D. G., Sanhueza, C. I., & Yañez, O. J. (2022). Characteristics and impacts of peer assisted learning in university studies in health science: A systematic review. *Revista Clínica Española (English Edition)*, 222(1), 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.rceng.2021.06.001>
- Ferreira, A., Araújo, B., Alves, J., Príncipe, F., Mota, L., & Novais, S. (2023). Peer feedback: Model for the assessment and development of metacognitive competences in nursing

students in clinical training. *Education Sciences*, 13(12), 1219. <https://doi.org/10.3390/educsci13121219>

Lerchenfeldt, S., Mi, M., & Eng, M. (2019). The utilization of peer feedback during collaborative learning in undergraduate medical education: A systematic review. *BMC Medical Education*, 19, 321. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1744-3>

Noroozi, O., Banihashem, S. K., Karami, M., Er, E., van Ginkel, S., & Taghizadeh Kerman, N. (2023). Online peer feedback in higher education: A synthesis of the literature. *Education and Information Technologies*, 29, 763-813. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12273-8>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer feedback improves students' academic self-concept in higher education. *Research in Higher Education*, 61, 706-724. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09591-y> metodologia inovadora. A aplicação deste tipo de metodologia em contexto de estágio permite observar, na prática, os benefícios aponta

Daniela Gonçalves, CIPAF-ESE de Paula Frassinetti; CIDTFF da UA

Margarida Quinta e Costa, CIPAF-ESE de Paula Frassinetti

Isilda Monteiro, CIPAF-ESE de Paula Frassinetti; CITCEM-FLUP

Isabel Cláudia Nogueira, CIPAF-ESE de Paula Frassinetti; CIDTFF da UA



EDUCAR PARA A DECISÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: *MANTLE OF THE EXPERT E COMMISSION MODEL*

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

A Educação desempenha uma função essencial na preparação das próximas gerações para os desafios e oportunidades dos trabalhos do/no futuro. À medida que a sociedade progride, as exigências aumentam e requerem abordagens inovadoras focadas em aprendizagens abrangentes, flexíveis e dinâmicas, com ligação à realidade económica e empresarial, e que, defendemos, promovam em simultâneo o desenvolvimento de uma consciência ética para uma sociedade mais equitativa, sustentável e humanista. De acordo com o relatório “Future of Jobs” (2020) do World Economic Forum, são diversas as competências a desenvolver, como o pensamento analítico e criativo, concomitantemente com as competências cognitivas. Neste contexto, educar para a decisão, numa lógica de empreendedorismo, é um olhar sobre o mundo, alicerçado no conhecimento e na inovação, a partir do envolvimento de pessoas e articulação de processos que, em conjunto, promovem a construção de ideias, a avaliação de oportunidades, a mobilização de recursos, a assunção de riscos e a concretização de iniciativas diferenciadas e de sucesso. É, assim, fundamental que a Educação Superior proporcione ações estratégicas de ensino favoráveis à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores promotores do espírito empreendedor, nomeadamente, criatividade, inovação, organização, planeamento, responsabilidade, liderança, trabalho em grupo, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica. A assinatura da Declaração de Bolonha, em 19 de

junho de 1999, por representantes de 29 países europeus, marcou o início de uma profunda reconfiguração do ensino superior na Europa. Este documento fundacional estabeleceu os princípios orientadores para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, com o objetivo de promover a convergência dos sistemas nacionais, facilitar a mobilidade académica e reforçar a competitividade global das instituições europeias (European Commission, 2020), colocando a aprendizagem dos/as estudantes no centro da construção do conhecimento. Duas décadas após a implementação da referida Declaração, continua a observar-se uma crescente valorização da aprendizagem ativa como paradigma pedagógico. É neste cenário que desenhamos dois cursos de formação - “Mantle of the Expert” (MoE) e “Commission Model” (CM) - a partir de metodologias que possibilitam abordagens diferenciadoras, criando momentos de aprendizagem centrados nos/as estudantes, que potenciam a promoção de competências pessoais e sociais necessárias aos profissionais do futuro. Este modelo coloca os/as estudantes no centro do processo educativo, promovendo a construção do conhecimento através da participação, da reflexão e da resolução de problemas (Prince, 2004), que no caso do MoE e do CM, são condições essenciais à sua aplicação. A aprendizagem ativa privilegia o modo como se aprende, em detrimento da mera transmissão de conteúdos, e incentiva a personalização dos percursos formativos. Neste contexto, emergem modelos de parceria entre docentes e estudantes, que co-construem o conhecimento em ambientes de aprendizagem flexíveis, colaborativos e didática e/ou tecnologicamente enriquecidos (Biggs & Tang, 2011). Considerando as competências elencadas pelo Fórum Económico Mundial, evidenciamos o modo como o MoE e o CM envolvem os/as estudantes num enredo ficcional ou numa situação real, respetivamente, desenvolvendo capacidades investigativas, ampliando competências como a autonomia, a capacidade de decisão e o empreendedorismo (Quinta e Costa et al., 2023). No caso das formações dinamizadas, os/as formandos/as (docentes da Educação Superior) tiveram a oportunidade de experienciar as etapas destas metodologias e equacionar a sua aplicação nas diferentes áreas de conhecimento que lecionam.

DESENVOLVIMENTO

Com esta narrativa pretende-se apresentar o MoE e o CM como metodologias inovadoras na Educação Superior que possibilitam abordagens diferenciadoras, criando momentos de aprendizagem centradas no/a estudante, o que potencia a promoção de competências pessoais e sociais necessárias aos profissionais do futuro. Realizamos a análise documental dos pressupostos do MoE e do CM e das competências definidas pelo Fórum Económico Mundial (WEF, 2020) para 2025. As competências definidas pelo WEF contemplam quatro categorias: a capacidade de resolver problemas (RP), a autogestão (AG), a capacidade de trabalhar com outras pessoas (TP) e o uso e desenvolvimento de tecnologias (UDT). A RP inclui o maior número de competências, traduzidas em cinco indicadores: pensamento analítico e inovação; resolução de problemas complexos; pensamento crítico e análise; criatividade, originalidade e iniciativa; raciocínio, resolução de problemas e ideação. A AG engloba: aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem e resiliência, tolerância ao stress e flexibilidade. A TP inclui liderança e influência social. Na UDT refere-se o uso, monitorização e controlo da tecnologia e a programação e design tecnológico. Para promover uma melhor apropriação da metodologia MOE, realizamos uma intervenção com os/as estudantes, apresentando uma situação problema ficcional em que os temas foram definidos pelas docentes de modo a irem ao encontro de objetivos da unidade curricular, apresentando igualmente um cliente verosímil e uma sua encomenda.

RESULTADOS

Na intervenção MoE, após a apresentação da situação problema, dialogamos com os/as estudantes sobre o que sabem e pensam e que soluções podiam ser aplicadas para mitigar esse problema. Deste modo, sentiram-se envolvidos no tema, permitindo-lhes que, num ambiente ficcional, pudessem ser especialistas na resolução desse problema. Desta forma, os/as estudantes desenvolveram pensamento analítico e inovador ao produzir algo como resposta à referida encomenda. As decisões foram por eles tomadas, em grande grupo, gerindo internamente todas as situações de forma a que todos se envolvessem,

desenvolvendo competências de liderança, e influência social. As docentes colocaram questões abertas orientadoras, encaminhando para o produto, sem limitar as decisões os/as estudantes. Estes decidiram a investigação a desenvolver e o produto a produzir para responder à encomenda, com criatividade, originalidade e iniciativa. O MoE e o CM implicam a utilização de um jogo dramático que envolve todos num enredo ficcional em que cada um se pode colocar no lugar de outro, contribuindo para vivenciar situações que permitem compreender melhor o problema apresentado. Os/as estudantes desenvolveram competências de resiliência, tolerância ao stress e flexibilidade, dado que não há um texto predefinido e cada protagonista tem de reagir em resposta ao desempenho do outro.

AVALIAÇÃO/REFLEXÃO

A análise realizada permitiu concluir que o MoE e o CM possibilitam o desenvolvimento de competências que preparam os/as estudantes da Educação Superior para a sua futura atividade profissional, potenciando assim a empregabilidade. Ainda que não constituindo um requisito para a aplicação quer do MoE quer do CM, foi possível constatar que as competências tecnológicas podem ser desenvolvidas dependendo do produto que os/as estudantes decidirem elaborar para dar resposta ao pedido do cliente. As restantes categorias de competências - RP, AG e TP - são claramente promovidas e desenvolvidas durante os percursos de aprendizagem MoE e/ou CM. Este modo de fazer aprender foi igualmente utilizado nos cursos de formação dinamizados junto de docentes da Educação Superior: estes professores avaliaram muito positivamente ambas as metodologias e, em alguns casos, (re)configuraram ações estratégicas de ensino para a integração do MoE e do CM em momentos específicos de lecionação, apontando como motivo o facto das referidas metodologias favorecerem a autorregulação das aprendizagens, a tomada de decisão e práticas colaborativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.
- European Commission (2020). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. <https://education.ec.europa.eu>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Quinta e Costa, M.; Monteiro, I., Nogueira, I.C., Gonçalves, D. (2023). Mantle of the Expert e Commission Model: Inovação na sala de aula e na comunidade. *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research*. Thomson Reuters.
- World Economic Forum. (2020). Future of Jobs Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- (2023). The Future of Higher Education: Implementation of Virtual and Augment

João Ventura-Silva, ESSNorteCVP

Igor Pinto, ESSNorteCVP

António Ferreira, ESSNorteCVP



Escola Superior de Saúde **Norte**
CRUZ VERMELHA PORTUGUESA

PENSAMENTO CRÍTICO SEM FRONTEIRAS: O CONTRIBUTO DO COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING NA FORMAÇÃO ACADÉMICA E HUMANA DOS ESTUDANTES

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

Numa sociedade cada vez mais global, é essencial que os estudantes desenvolvam competências interculturais e valorizem a diversidade cultural. O Collaborative Online International Learning (COIL) surge como uma modalidade de ensino emergente que proporciona uma experiência virtual única, promovendo a consciência cultural através de perspetivas globais (Cosgrove et al., 2024). Este modelo tem-se revelado eficaz ao permitir a partilha de experiências entre estudantes de diferentes países, melhorando a competência intercultural e preparando-os para um mundo cada vez mais diverso. Por se tratar de uma experiência virtual, elimina os custos e limitações dos intercâmbios físicos (Benstead et al., 2025; Odzakovic et al., 2025).

As Instituições de Ensino Superior (IES) devem criar oportunidades que fomentem o diálogo, a empatia e a cooperação entre culturas. Na área da saúde, especialmente na enfermagem, estas competências são cruciais, pois o cuidado exige compreensão do contexto cultural, social e familiar, centrando-se nas necessidades das pessoas (Wibowo et al., 2024). Assim, a formação em enfermagem deve integrar métodos que promo-

vam a interação intercultural de forma estruturada e com objetivos claros, utilizando estratégias inovadoras que aproximem os estudantes da realidade internacional e os preparem para os desafios de um futuro global (Tage et al., 2025). Face à responsabilidade social das IES, especialmente das Escolas Superiores de Saúde e Enfermagem, o COIL oferece benefícios a estudantes, docentes e instituições. Para os estudantes, facilita o acesso à internacionalização, superando barreiras físicas e financeiras e integrando a experiência internacional no currículo, com apoio das tecnologias digitais. Para docentes e IES, proporciona intercâmbio cultural e metodológico, fomenta a colaboração internacional e promove a construção de conhecimento partilhado, com impactos positivos na prática profissional (Tage et al., 2025; Perez-Villalobos & Schübel, 2024).

Neste contexto, o COIL *NoFragility4Elderly* foi concebido para explorar a temática da fragilidade da pessoa idosa nos contextos de Portugal e Brasil, atendendo ao envelhecimento populacional e à necessidade de cuidados culturalmente sensíveis e eficazes em ambos os países.

DESENVOLVIMENTO

O projeto do COIL *NoFragility4Elderly* envolveu estudantes do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa e da Universidade Comunitária de Chapecó, no Brasil. Em Portugal, os alunos integravam a Unidade Curricular de Promoção do Autocuidado do Idoso, enquanto que no Brasil participavam em Práticas de Atenção à Saúde do Adulto. Estando no mesmo ano curricular, os estudantes partilharam experiências e desafios comuns, o que facilitou o intercâmbio de conhecimentos entre os contextos educativos.

A atividade decorreu virtualmente entre março e maio de 2025, através da plataforma Microsoft Teams, que viabilizou encontros síncronos, trabalhos em grupo e o acompanhamento por mentores docentes. O projeto foi organizado em etapas que incluíram uma sessão inicial de integração entre professores e estudantes, seguida da divisão em grupos mistos luso-brasileiros para promover o trabalho colaborativo. Os grupos realizaram encontros regulares, supervisio-

nados por professores mentores, e participaram em fóruns de discussão sobre as políticas de saúde dos dois países, com ênfase na prevenção e gestão da fragilidade da pessoa idosa. Discutiram-se dimensões física, emocional e social da fragilidade, relacionando os conteúdos com os objetivos curriculares. Como produto final, cada grupo elaborou um póster, baseado numa condição de fragilidade, articulando com os conhecimentos adquiridos. Esta atividade reforçou a sistematização das aprendizagens, pensamento crítico, comunicação e uso de ferramentas digitais. A avaliação considerou critérios como o nível de envolvimento dos estudantes, a qualidade dos trabalhos produzidos e a criatividade na apresentação dos pósteres. Adicionalmente, foi aplicado um questionário de satisfação, que permitiu aferir perceções sobre o impacto da atividade na aprendizagem, no trabalho em equipa, no crescimento pessoal e na ampliação da perspetiva global. A experiência demonstrou o potencial da mobilidade virtual como estratégia de internacionalização do currículo, promovendo uma formação mais completa, culturalmente sensível e alinhada com os desafios atuais da prática em Enfermagem.

RESULTADOS

Os dados da avaliação com os estudantes mostraram uma perceção satisfatória com o projeto do COIL *NoFragility4Elderly*. Globalmente, os estudantes revelaram uma atitude de envolvimento com a metodologia usada, salientando a experiência do contacto internacional como positiva, para o seu processo de ensino-aprendizagem e para a aquisição de competências transversais. Aproximadamente 75,0% dos estudantes destacaram que esta prática pedagógica melhorou a sua aprendizagem, com realce para a diversidade cultural, decorrente da troca de vivências entre Portugal e Brasil. Esta interação virtual permitiu entender melhor as práticas de saúde e os cuidados com os idosos em risco ou em situação de fragilidade, incentivando desta forma o raciocínio clínico, a conceção e implementação de cuidados, na base da multiculturalidade. Por outro lado, 65,6% dos estudantes referiram que as suas habilidades de cooperação e trabalho em equipa foram melhoradas, reconhecendo que o trabalho de grupo com estudantes das

duas nacionalidades exigiu a construção conjunta de ideias, o respeito pelo outro, a negociação de opiniões e a gestão de atividades compartilhadas. Importa destacar que estas competências são fundamentais para a prática profissional da Enfermagem, principalmente em situações com diferentes culturas, como as que acontecem na prática clínica.

Um total de 62,5% dos participantes percebeu uma melhoria no seu crescimento pessoal e acadêmico, salientando que esta experiência ajudou não só a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, mas também contribuiu para a obtenção de uma postura mais atenta, compreensiva e sensível às diferenças culturais. Os estudantes são unânimes, acerca do uso desta prática pedagógica, mostrando que esta tem potencial de replicabilidade em outras Unidades Curriculares, reforçando o valor pedagógico e potencial transformador, na aquisição de novos conhecimentos e competências.

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

A prática pedagógica do COIL NoFragility4Eldery mostrou ser uma nova estratégia, com resultados promissores e positivos na aprendizagem dos estudantes de Enfermagem. Esta metodologia permitiu a colaboração internacional, o que ajudou na criação de conhecimento conjunto, no desenvolvimento de competências interculturais e na conceção de cuidados, direcionados à pessoa idosa em situação de fragilidade.

Para além do referido, esta experiência intercultural permitiu ainda criar e fortalecer parcerias entre as duas IES, motivando assim para o desenvolvimento de trabalhos futuros no ensino, na investigação e nos projetos de intervenção/extensão comunitária. Para além dos aspetos anteriores, esta prática pedagógica permitiu internacionalizar o currículo do estudante, incentivando o ensino global sem precisar de sair do país, o que aumenta o acesso e a igualdade na formação superior.

Ainda de referir que esta prática pedagógica, deverá ser expandida a outras áreas e cursos da saúde, incentivando um ensino mais completo e global. A recomendação pela criação de parcerias com instituições de saúde e organizações, permite a concretização destas estratégias, bem como facilita a união entre a teoria e a prática,

aproximando os estudantes da realidade social e profissional. Importa destacar que esta estratégia apresenta potencial, para o desenvolvimento de competências dos estudantes, formando assim enfermeiros mais conscientes do seu mandato social, com mais sensibilidade cultural e capacidade de trabalhar em equipa, concordantes com uma prestação de cuidados culturalmente competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benstead, L. J., Katsos, K., Mudiamu, S. S., & Hughes, C. (2025). Does COIL Build Social Capital? Trust, Tolerance, and Political Engagement Among Students in the USA and UAE. *Journal of Political Science Education*. <https://doi.org/10.1080/15512169.2024.2444995>
- Cosgrove, B., Woodley, L., Rodrigues Dos Santos, M., Thiago Pereira da Silva, L., Grant, G., Reis di Gregório, A. C., & Szylit, R. (2024). Collaborative Online International Learning With Prelicensure Nursing Students: Teaching Family-Centered Care Through a Global Perspective. *Journal of Family Nursing*, 30(4), 317-325. <https://doi.org/10.1177/10748407241290304>
- Odzakovic, E., Raphael-Grimm, T., Falck, J., Hammed, S., Lindblom, J., Huus, K., & Björk, M. (2025). International Learning Initiative Part 2: Enhancing Antiracism Awareness Among Nursing Students in Sweden and the USA. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 39(3), e70067. <https://doi.org/10.1111/scs.70067>
- Perez-Villalobos, C., & Schübel, H. (2024). Internationalization at home through COIL in nursing education: A case study between Germany and Chile. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 20(1), 89-103. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2023-0014>
- Tage, P. K. S., Feoh, F. T., Goa, M. Y., Gatum, A. M., Djogo, H. M. A., & Febriyanti, E. (2025). Nursing students' experiences with improving cultural competence through education and practices in rural Indonesia: a qualitative study. *Frontiers of Nursing*, 12(1). <https://doi.org/10.2478/fon-2025-0005>
- Wibowo, A. H., Mohamad, B., Djatmika, & Santosa, R. (2024). Designing and assessing

experiential learning pedagogy for an intercultural communicative competence training module: A quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 9, 1470209. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470209>

Liliana Mota, ESSNorteCVP
António Ferreira, ESSNorteCVP
Fernanda Príncipe, ESSNorteCVP



Escola Superior de Saúde **Norte**
CRUZ VERMELHA PORTUGUESA

SIMULAÇÃO CLÍNICA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade dos cuidados de saúde exige profissionais altamente qualificados, capazes de tomar decisões rápidas e eficazes. A simulação clínica, enquanto metodologia de ensino baseada na reprodução realista de cenários clínicos, tem ganho destaque nos currículos de cursos da área da saúde. No entanto, a eficácia desta estratégia depende não apenas dos equipamentos ou dos cenários propostos, mas sobretudo da qualidade dos formadores que conduzem estas atividades, pelo que a sua adoção global tem sido limitada por uma série de fatores, incluindo custo, infraestrutura e falta de experiência (Gavilanes et al., 2023). Educadores competentes, que adotam constantemente estratégias de ensino eficazes para criar um ambiente educacional dinâmico, são os principais fatores que contribuem para os resultados esperados dos estudantes (Leach, 2016). A formação de formadores (*train-the-trainer*) em simulação clínica surge como uma necessidade estratégica para garantir a padronização e a excelência no ensino.

ENQUADRAMENTO

A simulação clínica baseia-se nos princípios do construtivismo, da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e da teoria da prática deliberada, todavia, a criação de condições para o treino iterativo é um elemento crítico e desafiador da prática deliberada (Ericsson 2015). Estas abordagens defendem que o conhecimento se constrói pela experiência, reflexão e *feedback*, fatores centrais em contextos simulados. A formação de formadores, por sua vez, insere-se na perspetiva da andragogia, defendida por Knowles (1984), que valoriza a experiência prévia dos adultos e a necessidade de aprender com base em problemas concretos. A educação baseada em simulação prepara os estudantes para cenários da vida real,

com impacto significativo nos resultados clínicos e na redução dos custos em saúde (Cunningham, et al. 2025). Há uma necessidade constante de avanço na formação de profissionais de saúde para melhorar tanto o conhecimento das equipes quanto os resultados em saúde dos clientes (Gavilanes et al., 2023), em prol da melhoria contínua da qualidade da assistência.

Estudos internacionais (INACSL Standards, 2021; Motola et al., 2013) evidenciam que a qualificação de formadores impacta diretamente a qualidade do ensino por simulação, reforçando a necessidade de formação estruturada, baseada em *standards* reconhecidos. O treino baseado em simulação emerge como uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades realistas e sem riscos, mas sua implementação e escalabilidade ideais dependem da existência de formadores qualificados (Figueroa, et al., 2025). Os estudos demonstram que o investimento em formação de formadores aumenta significativamente a confiança, a satisfação no trabalho e o crescimento profissional (Arian et al., 2018; Hoang Van Lan, et al. 2025).

Para a implementação de simulação clínica é relevante que o formador tenha conhecimento de fatores humanos, habilidades não técnicas, capacidade de gestão de recursos em situação de crise, mas também de desenvolvimento curricular, reconhecer os princípios de aprendizagem de adultos e a funcionalidade dos diversos recursos tecnológicos que podem ser utilizados na simulação. A disponibilidade de tecnologia impacta diretamente as opções para operacionalizar o nível de fidelidade necessário, todavia, ancorar-se na disponibilidade de tecnologia, pode ser prejudicial ao alcance dos resultados (Gavilanes et al., 2023). Neste sentido, a formação de formadores não pode limitar-se a uma abordagem técnico-operacional, devendo ser entendida como um processo pedagógico complexo, sustentado por princípios educativos sólidos e por competências transversais. O formador em simulação clínica atua como facilitador da aprendizagem, sendo responsável por criar ambientes emocionalmente seguros, fomentar o pensamento crítico e promover a reflexão significativa durante os momentos de debriefing. A qualidade deste processo tem impacto direto na eficácia da simulação, especialmente quando orientada para

o desenvolvimento de competências clínicas, comunicacionais e interprofissionais.

A criação de comunidades de prática e a participação contínua em atividades de supervisão pedagógica e atualização técnica são recomendadas como boas práticas institucionais (Nesstel et al., 2016). O investimento estratégico na qualificação de formadores em simulação clínica representa, assim, um vetor essencial para a sustentabilidade e excelência dos programas de ensino na saúde, contribuindo para a transformação da qualidade dos cuidados prestados e a segurança dos doentes.

CONCLUSÃO

A formação de formadores em simulação clínica é um investimento estratégico para o desenvolvimento de programas de ensino em saúde mais eficazes, seguros e centrados nos estudantes. A evidência aponta para ganhos significativos nas competências pedagógicas dos profissionais e um impacto organizacional positivo.

Recomenda-se que esta formação seja contínua, interprofissional e alinhada com os *standards* internacionais. A consolidação de comunidades de prática entre formadores poderá ser um passo fundamental para garantir a evolução sustentada desta abordagem formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arian, M., Soleimani, M., and Oghazian, M. B. (2018). Job satisfaction and the factors affecting satisfaction in nurse educators: a systematic review. *J. Prof. Nurs.* 34, 389–399. doi: 10.1016/j.profnurs.2018.07.00
- Cunningham, S.D., Carandang, R.R., Wood, L.S. et al. (2025). Evaluating a train-the-trainer approach for implementing obstetric life support in diverse healthcare contexts throughout Arizona: a mixed methods protocol. *BMC Health Serv Res*, <https://doi.org/10.1186/s12913-025-12739-0>
- Ericsson, K. A. (2015). Acquisition and Maintenance of Medical Expertise: A Perspective From the Expert-Performance Approach With Deliberate Practice. *Academic Medicine*. 10.1097/ACM.0000000000000939
- Figueroa, U., Jarry, C., Inzunza, M., Montero, I., Garrido, F., Villagrán, I., Belmar, F., Escalona, G., Riquelme, A., & Varas, J. (2025). Innova-

- tion Meets Practice: A Scalable Simulation-based Methodology for Massive Paracentesis Training. *Gastroenterology*. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2024.12.015>
- Gavilanes. J., Saengpattrachai, M., Rivera-Tutsch, A., Robinson, L., Petchkrua, W., & Gold, J. (2023). A Train-the-Trainer Simulation Program Implemented Between Two International Partners. *Perspectives*, <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2023-0025PS>
- Hoang Van Lan, Bui Hien Thi, Le Thuy Thi, Tran Duong Thuy, Hoang Hue Thi, Huynh Hong Thuy Phuong, & Nguyen Thi Hoa Huyen. (2025). Effectiveness of a train-the-trainer workshop series on teaching methods among nurse educators: an exemplar from Vietnam. *Frontiers*. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1441481>
- INACSL Standards Committee. (2021). *Healthcare Simulation Standards of Best Practice*. International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning. <https://www.inacsl.org/healthcare-simulation-standards-of-best-practice/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <https://learningfromexperience.com/tools/kolb-learning-style-inventory/>
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.
- Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *J. Furth. High. Educ.* 40, 23–47. doi: 10.1080/0309877X.2013.869565
- Motola, I., Devine, L. A., Chung, H. S., Sullivan, J. E., & Issenberg, S. B. (2013). Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. *Medical Teacher*, 35(10), e1511–e1530. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632>
- Nestel, D., Bearman, M., Brooks, P. *et al.* (2016). A national training program for simulation educators and technicians: evaluation strategy and outcomes. *BMC Med Educ*, 25. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0548-x>

Florbela Samagaio Gandra, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti/Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

José Luís Gonçalves, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti/Instituto de Filosofia da Universidade do Porto



ENTRE O DEVER E O ESCREVER: A DILEMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INOVADORA NA FORMAÇÃO DA REFLEXIVIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIAL

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

O carácter profissionalizante da licenciatura em Educação Social tem vindo a merecer, desde a sua criação em 1996, um cuidado pedagógico especial na formação dos estudantes de Educação Social na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Procurando responder às exigências de um perfil formativo identitário, alinhado com os desafios sociais e as necessidades do mercado de trabalho, a ESEPF colabora com uma vasta rede de instituições de natureza diversificada, com as quais se encontra protocolada, a partir das quais os estudantes observam a realidade, concebem um projeto de intervenção socioeducativa, implementando-o e avaliando os seus resultados /impacto junto das populações e das suas condições de vida. Os estágios profissionalizantes da licenciatura decorrem durante um semestre letivo, tendo a duração de 320 h, em que a orientação do estágio é realizada por um Técnico Superior de Educação Social no terreno empírico de atuação e o processo formativo é supervisionado por um docente da ESEPF, o qual mantém um contacto direto com os estudantes e os vários atores profissionais e institucionais presentes. Neste contexto, assume funções não só de orientação para a prática mas, fundamentalmente, de mediação entre os vários implicados, acompanhando pedagógica-

mente todo o processo, numa lógica de trabalho de proximidade.

Os Educadores Sociais querem-se profissionais reflexivos. Chamam a si uma pluralidade de atividades socioeducativas espalhadas por diferentes contextos de intervenção onde o denominador comum é a população-alvo, ou seja, as pessoas. Esta dimensão do trabalho social e educativo exige uma forte responsabilidade cívica, uma vez que o seu posicionamento profissional tem como objetivo principal o acompanhamento de proximidade e a conceção de projetos pessoais nas diversas fases da vida do indivíduo.

Procurando dar corpo a esta preocupação socializadora do ponto de vista profissional, a licenciatura em Educação Social assumiu, de há uns anos a esta parte, um trabalho docente interdisciplinar entre as unidades curriculares (UC) de Estágio Profissional e a de Ética e Deontologia Profissional partindo da ideia fundamental de que o trabalho socioeducativo deverá estar (in) formado pelos princípios éticos e deontológicos e que estes, por sua vez, ganham significado profissional se devidamente alicerçados em experiências empíricas tidas junto dos indivíduos com quem trabalham (crianças, jovens, população adulta, especial destaque à população idosa) e numa relação constante com os vários parceiros. Este trabalho conjunto entre as duas UC veio dar origem à implementação de metodologias pedagógicas inovadoras no âmbito do ciclo de estudos com o intuito de transformar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagens na prática profissional da Educação Social. Para tal, mobilizou-se o instrumento do Diário de Bordo, integrando-o na metodologia da dilematização.

A narrativa docente que se apresenta tem como objetivo fundamental dar conta deste processo de inovação pedagógica que está em curso no âmbito da licenciatura em Educação Social da ESEPF.

DESENVOLVIMENTO

1. O Diário de Bordo como técnica de observação e recolha de informação fundamental para a construção de um profissional reflexivo

A Prática Profissional da Educação Social (PPES) envolve uma multiplicidade de compe-

tências profissionais, sociais e pessoais, que vão desde o conhecimento acerca de metodologias de intervenção socioeducativa, que conjugadas com uma ética aplicada desenvolve a sabedoria prática (Paul Ricœur), possibilitam a leitura e a compreensão problematizante do mundo, proporcionando uma intervenção adequada, assentes no compromisso cívico e na responsabilidade social, cuja finalidade é a promoção de autonomia dos indivíduos.

Na perspetiva da formação de Educadores Sociais, a formação ética tem sido ensinada numa *perspetiva do dever*, indissociável de um código ético e moral que atribua legitimidade à prática da Educação Social nas múltiplas tentativas de satisfazer os direitos e necessidades dos cidadãos, constituindo-se como um referencial chave para a construção da sua identidade profissional (Caride Gómez 2002). Todavia, a ética profissional tem vindo a “centrar-se na articulação de princípios morais gerais de acção e a sua utilização na tomada de decisões e na justificação das acções com argumentos racionais por dedução, partindo de princípios gerais e regras derivadas e aplicando-se a casos particulares” (Banks, Nohr, 2009:12-17). Tal perspetiva já não se adequa aos desafios socio-profissionais contemporâneos.

Para dar resposta a esses desafios, o Diário de Bordo assume uma função não apenas de registo semanal mas, sobretudo, de orientação e de promoção do pensamento crítico e reflexivo. O trabalho pedagógico das duas unidades curriculares – Estágio Profissional e Ética de Deontologia Profissional – tem optado pela utilização de casos eticamente dilemáticos em contexto de ensino dos futuros educadores sociais, capazes de promover a decisão ética prudente, fruto da competência reflexiva sustentada em metodologias de problematização e dilematização[1] que articulem o uso de argumentos racionais com uma tomada de decisão “justa e boa”, no interior e a partir dos conflitos profissionais quotidianos emergentes da sua prática pré-profissional. A implementação da problematização e dilematização enquanto referenciais metodológicos da formação de educadores no ensino têm favorecido a emergência de uma ética prática (Banks, Sarah & Kirsten, Nohr, 2011), conforme atestam as publicações em que

esta instituição participou (Cf. Serapicos, A. M.; Samagaio, F.; Trevisan, G., Carvalho, A. D., 2011). Com este objetivo formativo, os docentes das duas UC têm vindo a realizar um trabalho interdisciplinar. Para o efeito, uma das ferramentas utilizadas tem sido o “Diário de Bordo” de cariz socioeducativo da profissionalização do(a) Educador(a) Social. Este instrumento é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observação ao longo de um semestre. Inclui, ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações, etc. que o estudante experimenta no seu estágio e que regista semanalmente num espaço específico no Moodle. Pode adotar um formato preferencialmente descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo, reflexivo ou uma mistura de todos. Os futuros Educadores Sociais usam este Diário para construir a consciência da sua intervenção socioeducativa e de si mesmos, como meio de formação contínua e da transformação da sua intervenção pré-profissional. Compreende, então, finalidades formativas. Constitui um meio para tornar o futuro profissional reflexivo e investigador da sua própria prática interventiva.

O “Diário de Bordo” que o estudante vai preenchendo semanalmente no Moodle considera seis (5) campos de preenchimento possíveis, a partir de considerações de natureza socioeducativa, cultural, relacional, epistemológica, antropológica, ética, legal ou outras que queira: (i) Novidades que descobri nesta semana (ii) Questionamentos profissionais que experimentei esta semana; (iii) Sentimentos vivenciados mais marcantes [com efeitos positivos ou negativos]; (iv) interpelações, conflitos e/ou dilemas que emergiram na minha prática socioeducativa [do ponto de vista técnico, ético, legal e/ou relacional...]; (v) Outras anotações livres.

Os registos semanais constituem a base de trabalho semanal da aula de *Ética de Deontologia Profissional* e a base para desenvolver o método da problematização de dilemas éticos surgidos em contexto de Estágio e respondem à pergunta: “Que questões são consideradas dilemáticas para os futuros educadores sociais, em contexto de estágio?”

A análise de conteúdo realizada pelo docente aos registos dos estudantes durante o semestre, bem como a interpretação feita ao vídeo de uma

sessão-tipo em que, recorrendo-se à técnica da dramatização, se trabalharam situações-problema que fizeram emergir dilemas éticos, permite confirmar a necessidade de introduzir metodologias de ensino e formação profissional dos educadores sociais que conduzam à construção de uma “ética prática”. Desta feita, responde-se a outra pergunta: “De que modo a articulação da prática com a reflexão pode preparar melhor os estudantes para as dimensões éticas da sua profissão?” A adoção desta metodologia tem a grande vantagem de permitir, semanalmente, aos docentes trabalharem com os estudantes um conjunto de distinções em contextos dilemáticos (e. g. factos, convicções, juízos, valores e decisões), alertando para a necessidade de encararem as tomadas de decisão como uma construção pessoal e social situada, o que leva ao reconhecimento da relatividade da verdade no contexto dos quadros socioculturais em que são formulados, ou seja, à construção prudente de uma sabedoria prática enquanto profissionais.

O Diário de Bordo possibilita a construção de uma “sabedoria prática” dos futuros profissionais. O mesmo pode ser considerado, na linha de pensamento de vários autores, como esquema de referência para estudar, pensar e refletir a própria formação e aplicada à prática socioeducativa: uma conversa entre o indivíduo e uma nova conceção de si e do mundo (Claude Dubar citando Hughes – 1955).

Como refere Dubar, o Diário de Bordo assinala o início da socialização profissional: o registo e as primeiras reflexões sobre a prática profissional funcionam como “a passagem através do espelho” na qual o aprendiz consegue compreender “a instalação da dualidade entre o modelo ideal – a imagem da marca – a valorização simbólica da profissão e o modelo prático que diz respeito às tarefas quotidianas, aos trabalhos duros e rotineiros” e é através da observação constada no diário de bordo que melhor “enxerga” a dialética entre o modelo ideal do profissional e a vida prática surge e ou faz-se o ajustamento de si, a ou seja, a estabilização da identidade profissional conduzindo a um processo identitário biográfico (Hughes , 1955, Dubar, 1996).

AVALIAÇÃO/REFLEXÃO

É possível afirmar que, fruto da implementação desta metodologia de trabalho, os docentes das UC constataram ser necessário complementar a formação dos estudantes neste semestre com o desenvolvimento integrado (dimensões cognitiva, emocional e social) de competências socioemocionais. Pelas características da relação educativa estabelecida pelo educador social na sua intervenção, adquire especial destaque, para além do autoconhecimento e da relação interpessoal, o domínio da tomada de decisão responsável. Para suprir esta lacuna, foram implementados um conjunto de exercícios que permitiram aos estudantes identificarem o seu reportório emocional próprio, consciencializarem a interação contínua entre emoção, pensamento e ação (por exemplo, as relações entre as emoções e os pensamentos que as geram, assim como entre as emoções e as suas disposições mais comuns para a ação), bem como treinarem estratégias que têm por objetivo adotar, de forma saudável, processos de integração das emoções nas tomadas de decisão.

Ao longo dos anos da licenciatura, este trabalho interdisciplinar tem demonstrado constituir uma metodologia pedagógica inovadora, não só pela sua natureza interdisciplinar, como também por possibilitar a construção da reflexividade socioeducativa a partir de uma prática profissional informada junto dos diversos contextos de estágio.

[1] O número especial 16 da Revista *Saber & Educar* de 2011 é integralmente dedicado à problematização e à dilematização enquanto metodologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem e de formação de profissionais de educação. Acessível em [http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/4.desse problema](http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/4.desse%20problema). Desta forma, os/as estudantes desenvolveram pensamento analítico e inovador ao produzir algo como resposta à referida encomenda. As decisões foram por eles tomadas, em grande grupo, gerindo internamente todas as situações de forma a que todos se envolvessem,

Joana Coelho, ESSNorteCVP
Catarina Nogueira, ESSNorteCVP
Daniela Cunha, ESSNorteCVP
António Ferreira, ESSNorteCVP



PHOTOVOICE

SHARING OF BEST PRACTICES

INTRODUÇÃO

O *photovoice* utiliza a fotografia para registar visualmente os recursos e necessidades da comunidade, o que permite aos estudantes transmitir as suas experiências pessoais, moldando as suas próprias narrativas. Tem vindo a ser utilizado como estratégia pedagógica para estudantes de Enfermagem, para que estes possam partilhar as suas próprias perceções e experiências (Andina-Díaz, 2020).

Esta estratégia baseia-se nos princípios da educação para a consciência crítica de Freire (1970) e em abordagens participativas à fotografia documental (Monteblanco & Moya, 2020; Wang & Redwood-Jones, 2001). Para Paulo Freire (1970) a comunicação e a compreensão da realidade são a melhor forma para envolver e capacitar os estudantes num contexto de aprendizagem responsável e ativa. A investigação-ação participativa leva à identificação, representação e desenvolvimento do conhecimento face a determinada situação, sendo o *photovoice* uma das metodologias que melhor se enquadra nesses objetivos (Abma et al., 2019).

Uma das principais vantagens da utilização deste método centra-se numa maior e melhor compreensão por parte dos estudantes relativamente ao conteúdo programático e fomenta uma participação ativa dos mesmos (Bromfield & Capous-Desyllas, 2017). Permite aos estudantes compreender de que forma a arte visual pode facilitar a compreensão de conceitos e preconceitos, melhorando a sua sensibilidade e empatia (Waidyaratne et al., 2022). A utilização do registo fotográfico permite a seleção subjetiva e o enquadramento dos conteúdos programáticos, refletindo a essência da perspetiva do estudante (Chio & Fandt, 2007). Permite cultivar a consciência crítica dos estudantes sobre diferentes temáticas, através dos processos cognitivos envolvidos na seleção, reflexão e discussão dos registos fotográficos (Trask et al., 2025). Estes captam a atenção dos estudantes, estimulam o pensamento criativo e fomentam as ligações afetivas entre todos, o que leva a um melhor tra-

balho em equipa (Lichty, 2013).

A utilização do *photovoice* na formação de estudantes de Enfermagem resulta num maior reconhecimento de humanidade partilhada entre os estudantes e as pessoas alvo dos seus cuidados (Ryan et al., 2020), maior capacidade de expressar emoções e ter empatia pelo outro (Andina-Díaz, 2020), maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem (Mildred & John, 2021), desenvolvimento de competências de observação e interpretação (Dongre, 2011) e melhor aplicação dos conceitos do curso (Lickiewicz et al., 2024).

DESENVOLVIMENTO

A implementação do *photovoice* na unidade curricular “Relação de Ajuda”, inserida no plano de estudos do Curso de Licenciatura em Enfermagem, foi concebida como uma estratégia pedagógica inovadora com o intuito de aprofundar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos de relação terapêutica e comunicação clínica em Enfermagem. Esta abordagem visa potenciar a reflexão crítica, a empatia e a consciencialização dos futuros profissionais de saúde relativamente às dimensões humanas e relacionais do cuidado em Enfermagem.

PLANEAMENTO E ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO

O processo teve início com a definição dos objetivos de aprendizagem associados à atividade, nomeadamente: (a) promover a exploração visual e reflexiva dos conceitos de empatia, escuta ativa, comunicação verbal e não-verbal, (b) estimular a autorreflexão dos estudantes sobre a sua conceção da relação terapêutica e comunicação clínica e (c) fomentar a construção coletiva de significados sobre a relação de ajuda no contexto clínico.

RESULTADOS

Introdução ao *Photovoice*

Na primeira aula da Unidade Curricular, foi apresentado o enquadramento teórico-conceitual da estratégia pedagógica *photovoice*. Foram discutidas questões éticas associadas à produção de registos fotográficos (anonimato, consentimento informado, representação digna) e esclarecidas as orientações técnicas para a recolha fotográ-

fica. Os estudantes foram desafiados a explorar, de forma individual, através da fotografia, significados pessoais atribuídos à relação terapêutica e comunicação clínica em Enfermagem.

Recolha Fotográfica e Elaboração Narrativa

Ao longo de uma semana, os estudantes realizaram, de forma autónoma, a recolha de imagens no seu ambiente quotidiano, com recurso a dispositivos digitais pessoais. Cada estudante selecionou uma fotografia representativa da sua perspetiva, acompanhada por um pequeno texto reflexivo, orientado pela questão “o que esta imagem me diz sobre a relação terapêutica e comunicação clínica em Enfermagem?”.

Encontro Pedagógico de Partilha e Análise Participativa

Na aula seguinte, os estudantes apresentaram as suas fotografias e respetivos textos num contexto de partilha, promovendo a escuta ativa e o diálogo reflexivo. Esta fase foi facilitada por um docente da unidade curricular, que assegura um ambiente seguro e acolhedor, propício à expressão emocional e à construção de significado. A análise dos materiais visuais e narrativos foi conduzida de forma participativa, promovendo a identificação de temas emergentes relacionados com a relação terapêutica em enfermagem e a comunicação clínica.

AVALIAÇÃO/REFLEXÃO

Após a exposição de cada estudante, todos foram convidados a sintetizar as principais aprendizagens, sendo elaborada uma apresentação digital que compila todos os registos fotográficos e respetivas narrativas, disponibilizado a todos os estudantes e docentes envolvidos na Unidade Curricular. Como forma de avaliação, os estudantes foram convidados a responder a um breve questionário elaborado do *Microsoft Forms* relativamente a: (a) perceção de utilidade e aplicabilidade da estratégia pedagógica, (b) impacto na aprendizagem, (c) satisfação e (d) se recomendam a manutenção da estratégia em anos letivos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abma, T., Banks, S., Cook, T., Dias, S., Madsen, W., Springett, J., & Wright, M. (2019). *Participatory research for health and social well-being*. En Springer eBooks; <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93191-3>
- Andina-Díaz, E. (2020). Using Photovoice to stimulate critical thinking: An exploratory study with Nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28, e3314. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3625.3314>
- Bromfield, N. F., & Capous-Desyllas, M. (2017). Photovoice as a Pedagogical Tool: Exploring Personal and Professional Values with Female Muslim Social Work Students in an Intercultural Classroom Setting. *Journal of Teaching in Social Work*, 37(5), 493-512. <https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1380744>
- Chio, V. C. M., & Fandt, P. M. (2007). Photovoice in the diversity classroom: Engagement, voice, and the “eye/i” of the camera. *Journal of Management Education*, 31(4), 484-504. [https://doi.org/10.1177/1052562906288124;C-
TYPE:STRING:JOURNAL](https://doi.org/10.1177/1052562906288124;C-TYPE:STRING:JOURNAL)
- Dongre, Amol R. (2011). Photo-elicitation as a Public Health Teaching and Learning Tool. *Education for Health*, 24(1)
- Freire P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed* (MB Ramos, Trans.). New York: Continuum, 2007.
- Huttar, C. M., & BrintzenhofeSzoc, K. (2020). Virtual Reality and Computer Simulation in Social Work Education: A Systematic Review. *Journal of Social Work Education*, 56(1), 131-141. <https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1380744>

